

*Quivy
Campenhoudt*

MANUAL DE INVESTIGACION EN CIENCIAS SOCIALES

 LIMUSA
NORIEGA EDITORES

MANUAL DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES

Temas que trata la obra:

- Objetivos generales.
- El procedimiento.
- La pregunta inicial.
- La exploración.
- La problemática.
- La estructuración del modelo de análisis.
- La observación
- El análisis de la información.
- Conclusión de la investigación.
- Una aplicación práctica del procedimiento.
- Lecturas recomendadas.

MANUAL DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES

**Rayrnond Quivy
Luc Van Carnpenhoudt**



Quivy, Raymond
Manual de investigación en ciencias sociales = Manuel de
 recherche en sciences sociales / Raymond Quivy. -- México :
 Limusa, 2005.
 272 p.: il.; 14 cm.
 ISBN 968-18-4355-X.
 Rústica.
 1. Investigación - Ciencias sociales

I. Campenhoudt, Luc Van, tr.
 Deway: 300 - dc21

VERSIÓN AUTORIZADA EN ESPAÑOL DE LA OBRA PUBLICADA EN
 FRANCÉS CON EL TÍTULO:
**MANUEL DE RECHERCHE EN SCIENCES
 SOCIALES**
 © BORDAS DUNOD.

COLABORADORA EN LA TRADUCCIÓN:
NORMA PATRICIA CORRES AYALA
 LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA, PROFESORA DE FILOSOFÍA DE LA
 CIENCIA EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y MAestrÍA EN CIENCIAS
 POR LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD
 NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, DOCTORA EN SOCIOLOGÍA
 POR LA UNIVERSIDAD DE LA SORBONA DE PARÍS, FRANCIA.

LA PRESENTACIÓN Y DISPOSICIÓN EN CONJUNTO DE

MANUAL DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES

SON PROPIEDAD DEL EDITOR. NINGUNA PARTE DE ESTA OBRA
 PUEDE SER REPRODUCIDA O TRANSMITIDA, MEDIANTE NINGÚN
 SISTEMA O MÉTODO, ELECTRÓNICO O MECÁNICO (INCLUYENDO
 EL FOTOCOPIADO, LA GRABACIÓN O CUALQUIER SISTEMA DE
 RECUPERACIÓN Y ALMACENAMIENTO DE INFORMACIÓN), SIN
 CONSENTIMIENTO POR ESCRITO DEL EDITOR.

DERECHOS RESERVADOS:

© 2005, EDITORIAL LIMUSA, S.A. DE C.V.
 GRUPO NORIEGA EDITORES
 BALDERAS 95, MÉXICO, D.F.
 C.P. 06040
 ☎ 5130 0700
 01(800) 706 9100
 5512 2903
 ✉ limusa@noriega.com.mx
 www.noriega.com.mx

CANIEM Núm. 121

HECHO EN MÉXICO
 ISBN 968-18-4355-X
 8.1

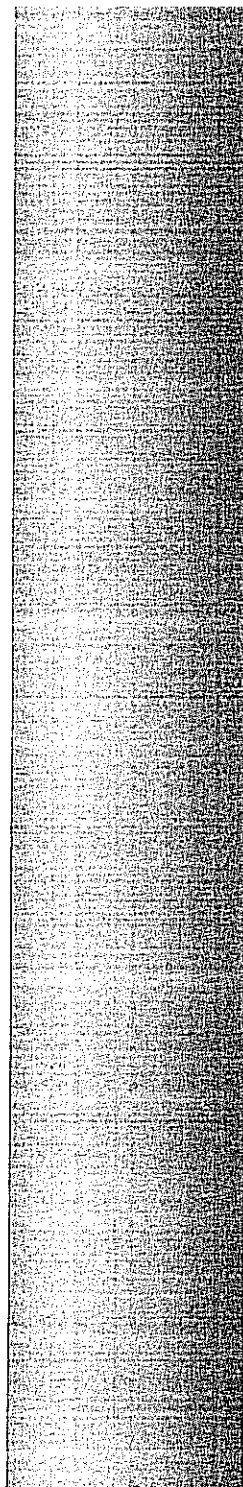


Contenido

OBJETIVOS Y PROCEDIMIENTO	9
1. Los objetivos	11
1.1 Objetivos generales	11
1.2 Concepción didáctica	13
1.3 ¿"Investigación" social?	14
2. El procedimiento	16
2.1 Los problemas de método (El caos original... o tres maneras de comenzar mal)	16
2.2 Las etapas del procedimiento	20
Primera etapa: LA PREGUNTA INICIAL	25
Objetivos	27
1. Una buena forma de hacerlo	28
2. Los criterios de una buena pregunta inicial	29
2.1 Las cualidades de claridad	30
2.2 Las cualidades de factible	32
2.3 Las cualidades de pertinencia	33
• Resumen de la primera etapa	38
• Ejercicio No. 1: Formulación de la pregunta inicial	39
3. Si aún se tienen dudas	40
Segunda etapa: LA EXPLORACIÓN	43
Objetivos	45
1. La lectura	45
1.1 La selección y la organización de las lecturas	47
• Ejercicio No. 2: Selección de las primeras lecturas	52
1.2 ¿Cómo leer?	52
• Ejercicio No. 3: Lectura de un texto con la ayuda de una guía de lectura	53
• Ejercicio No. 4: Resúmenes de textos	62
• Ejercicio No. 5: Comparación de textos	62

Séptima etapa: LAS CONCLUSIONES	229
Objetivos	231
1. Revisión de los aspectos principales del procedimiento	231
2. Nuevas aportaciones al conocimiento	232
2.1 Conocimientos nuevos relativos al objeto de análisis	232
2.2 Nuevos conocimientos teóricos	233
3. Propuestas prácticas	234
RECAPITULACIÓN DE LAS OPERACIONES	237
UNA APLICACIÓN DEL PROCEDIMIENTO	241
Objetivos	243
1. La pregunta inicial	243
2. La exploración	244
2.1 Las lecturas	244
2.2 Las entrevistas exploratorias	245
3. La problemática	248
3.1 El marco general	249
3.2 La elección de una problemática	249
3.3 Descripción de la problemática	250
4. La estructuración del modelo de análisis	251
4.1 Modelo e hipótesis: los criterios de racionalidad	251
4.2 Los indicadores	253
4.3 Las relaciones entre la estructuración y la comprobación	254
4.4 La selección de las unidades de observación	255
5. La observación	256
5.1 El instrumento de observación	256
5.2 La recopilación de datos	259
6. El análisis de la información	259
6.1 La medida	259
6.2 La descripción de los resultados	260
6.3 El análisis de las relaciones entre el porcentaje de asistencia y las razones para ir al curso	260
6.4 La comparación de los resultados observados con los resultados esperados hipotéticamente y el examen de las desviaciones	263
7. Conclusiones	266
La hipótesis olvidada	267
LECTURAS RECOMENDADAS	269

OBJETIVOS Y PROCEDIMIENTO



2. Las entrevistas exploratorias	64
2.1 ¿Con quién resulta provechoso tener una entrevista?	66
2.2 ¿En qué consisten las entrevistas y cómo proceder?	67
2.3 El aprovechamiento de las entrevistas exploratorias	73
• Ejercicio No. 6: Realización y análisis de entrevistas exploratorias	76
3. Métodos exploratorios complementarios	77
4. La interacción entre el trabajo exploratorio y la problemática	79
• Resumen de la segunda etapa	81
• Ejercicio No. 7: Reformulación de la pregunta inicial	82
Tercera etapa: LA PROBLEMÁTICA	83
Objetivos	85
1. Dos ejemplos de propuesta de una problemática	86
1.1 El suicidio	86
1.2 La enseñanza	87
2. Las tres etapas de una problemática	91
2.1 La primera etapa: concretar	91
2.2 La segunda etapa: plantearse una problemática	92
2.3 La tercera etapa: aclarar la problemática	96
• Resumen de la tercera etapa	98
• Ejercicio No. 8: Elaboración de una problemática	99
Cuarta etapa: ESTRUCTURACIÓN DEL MODELO DE ANÁLISIS	101
Objetivos	103
1. Dos ejemplos de estructuración del modelo de análisis	104
1.1 El suicidio	104
1.2 Marginalidad y delincuencia	109
2. ¿Por qué las hipótesis?	113
3. ¿Cómo enfocarlo concretamente?	114
3.1 La estructuración de conceptos	115
3.2 La formulación de hipótesis	129
• Resumen de la cuarta etapa	144
• Ejercicio No. 9: Definición de conceptos básicos y formulación de las hipótesis principales de la investigación	145
• Ejercicio No. 10: Explicación del modelo de análisis	145

Quinta etapa: LA OBSERVACIÓN	147
Objetivos	149
1. ¿Qué se va a observar? La definición de los datos pertinentes	149
2. ¿A quién se va a observar? El campo de análisis y la selección de unidades de observación	151
2.1 El campo de análisis	151
2.2 La muestra	153
3. ¿Cómo observar? Los instrumentos de observación y la recopilación de datos	156
3.1 La elaboración de los instrumentos de observación	156
3.2 Las tres operaciones de la observación	174
4. Panorama de los principales métodos de obtención de la información	179
4.1 La encuesta por cuestionario	181
4.2 La entrevista	183
4.3 La observación directa	187
4.4 La recopilación de los datos existentes: datos secundarios y datos documentales	191
• Resumen de la quinta etapa	195
• Ejercicio No. 11: Concepto de la observación	196
Bibliografía	197
Sexta etapa: EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	201
Objetivos	203
1. Un ejemplo: el fenómeno religioso	204
2. Las tres operaciones del análisis de la información	208
2.1 La preparación de datos: describir y relacionar	208
2.2 El análisis de las relaciones entre las variables	210
2.3 La comparación de los resultados observados con los resultados esperados y la interpretación de las desviaciones	211
3. Panorama de los principales métodos de análisis de la información	212
3.1 El análisis estadístico de los datos	213
3.2 El análisis de contenido	215
3.3 Ejemplos de investigaciones que aplican los métodos presentados	221
3.4 Aportaciones y límites de métodos específicos	223
• Resumen de la sexta etapa	224
• Ejercicio No. 12: Análisis de la información	225
Bibliografía	226

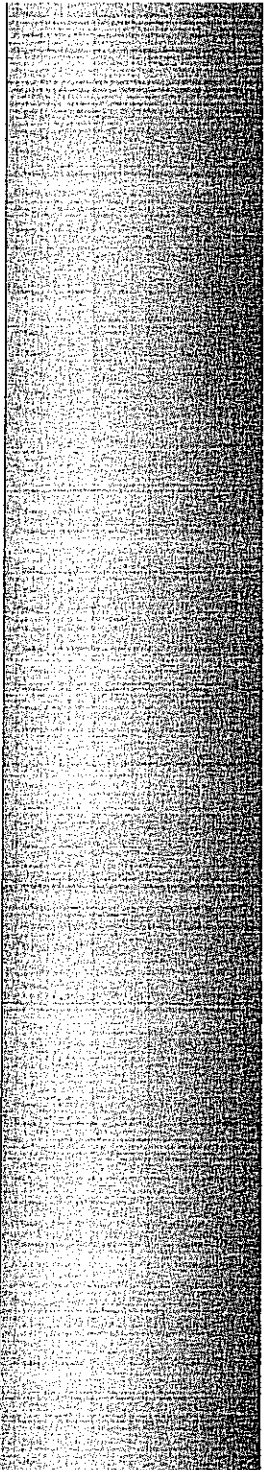
1. LOS OBJETIVOS

1.1 OBJETIVOS GENERALES

La investigación en las ciencias sociales sigue un procedimiento similar al del que busca petróleo: no es perforando en cualquier parte que lo encontrará; al contrario, el resultado satisfactorio de un programa de explotación petrolera depende del procedimiento que se practique. Primero el estudio del terreno, después la perforación. Este proceso requiere de la participación de numerosos especialistas, de diversas áreas y competentes. Los geólogos determinarán las zonas geográficas donde sea mayor la probabilidad de encontrar petróleo; los ingenieros concebirán las técnicas de perforación adecuadas que los técnicos aplicarán.

No se puede esperar que el responsable del proyecto tenga un absoluto control sobre cada una de la técnicas empleadas. Su función específica consiste en concebir el total del proyecto y coordinar las operaciones con un máximo de coherencia y de eficacia. A él le corresponde la responsabilidad de llevar a cabo el plan global de la investigación.

El proceso anterior puede compararse con la investigación social. Antes que nada, es importante que el investigador sea capaz de concebir y de poner en práctica un plan que le permita conocer la realidad, dicho en un sentido más amplio, un método de trabajo. Ésta no es una simple suma de técnicas que han de aplicarse tal cual se presentan, sino que se trata de un procedimiento global que puede modificarse según sea el caso al que se aplique.



Cuando en el transcurso de un trabajo de investigación social, el investigador encuentra grandes problemas que comprometen la continuación del proyecto, lo que jamás sucede por razones de orden estrictamente técnico, pues se aprenden numerosas técnicas con bastante rapidez y, en todo caso, es posible solicitar la colaboración o los consejos de un especialista. Cuando un investigador profesional o un principiante se enfrenta con grandes dificultades en su trabajo, por lo general se debe a razones de tipo metodológico; en el sentido en el que hasta aquí se ha dado a dicho término. Los motivos que se escuchan al respecto son invariablemente los mismos: "Ya no sé dónde estoy", "Me parece que ni siquiera sé lo que busco", "No tengo ni la menor idea de qué debo hacer para continuar", "Tengo muchos datos..., pero no sé qué hacer con ellos"; o incluso se dice, desde el principio, "No sé por dónde comenzar".

A pesar de esto, y de manera paradójica, las numerosas obras de carácter metodológico que existen no se ocupan en los más mínimo del método, en el sentido más amplio. Lejos de contribuir a la formación de sus lectores proporcionando un procedimiento global de investigación, estos textos suelen ser exposiciones de técnicas especiales, aisladas de la reflexión teórica y del proceso en su conjunto, como si por ellas mismas pudieran justificarse y tener sentido. Por supuesto, estas obras son útiles para el investigador, pero sólo para avalar la estructuración metodológica que ya está aplicando.

Este texto se elaboró para ayudar a todos aquellos que, dentro del campo de sus estudios, responsabilidad profesional o social quieren formarse en la investigación social o, más precisamente, emprender con buen resultado un trabajo para finalizar sus estudios o una tesis, trabajos, análisis o investigaciones cuyo objetivo sea comprender más profundamente e interpretar de manera más precisa los fenómenos de la vida colectiva a los cuales se enfrentan o que, por una u otra situación, requieren explicación.

Por los motivos hasta aquí expuestos, esta obra sólo cumplirá dicha función si se concibe como un apoyo de la formación metodológica en un sentido amplio, es decir, como una enseñanza del modo de concebir y ejecutar un plan para explicar la realidad. Eso significa que se tratarán en un orden lógico, temas como la formulación de un proyecto de investigación, el trabajo de exploración, la estructuración de un plan de investigación o los criterios de selección de

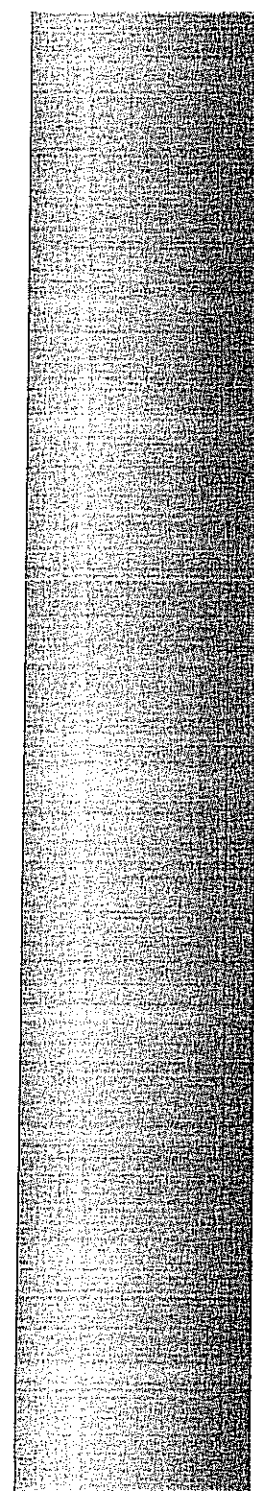
las técnicas de recolección, tratamiento y análisis de los datos. De esta manera, cada quien podrá, llegado el momento y con pleno conocimiento de causa, recurrir a alguno de los métodos y técnicas de investigación en un sentido estricto para elaborar por sí mismo y, a partir de ellos, los procedimientos de trabajo correctamente adaptados a su propio proyecto.

1.2 CONCEPCIÓN DIDÁCTICA

En cuanto al plan didáctico, esta obra tiene aplicación directa; por tanto, el investigador podrá practicar las recomendaciones incluidas desde las primeras páginas. El texto se presenta como un manual en el que sus diferentes partes pueden experimentarse, ya sea por aprendices de investigador en particular, o bien en grupo o en un salón de clases, con la visión crítica de un profesor en ciencias sociales. Sin embargo, se recomienda leerlo todo una primera vez, antes de efectuar los trabajos de aplicación, de manera que se consolide la coherencia del conjunto del procedimiento y se practiquen las sugerencias en forma flexible, crítica e inventiva.

Tal ambición parece ser imposible: ¿cómo proponer un manual metodológico en un campo de investigación donde, como es sabido, los planes varían considerablemente de una investigación a otra? ¿Acaso no existe el gran riesgo de imponer una imagen simplista y muy arbitraria de la investigación social? Por muchas razones se piensa que no, a menos que se haga una lectura extremadamente superficial o parcial del texto.

Si el contenido de esta obra tiene una aplicación directa, no es porque sea una simple colección de recetas, sino porque ofrece un bosquejo general y muy abierto, dentro de un marco (¡y fuera de él!) donde es posible poner en práctica los procesos más variados. Si efectivamente contiene numerosas sugerencias prácticas y ejercicios de aplicación, ni unas ni otros proporcionan al investigador una metodología precisa e irrevocable. Este libro se hizo para ayudarlo a concebir por él mismo un procedimiento de trabajo, y no para imponérselo como canon universal; aquí se proponen modelos polivalentes, de modo que cada quien pueda elaborar sus propios planes metodológicos en función de sus objetivos específicos.



Con esta finalidad, y ésta es la segunda advertencia, la presente obra mantiene una perspectiva crítica constante, de manera que el investigador sea inducido a reflexionar con lucidez sobre su trabajo a medida que avanza. Las reflexiones que se le proponen se fundan en la propia experiencia de los autores como investigadores en sociología, formadores de adultos y profesores, las cuales son subjetivas, e incompletas. Sin embargo, se pretende armonizar las exigencias de una formación práctica que requiere modelos metodológicos precisos con una reflexión crítica que examine las aportaciones y los límites de dichos modelos.

Una investigación social no es una sucesión de métodos y técnicas estereotipadas que baste aplicarlas tal cual en un orden inmutable. La elección, la elaboración y el ordenamiento de los procedimientos de trabajo varían con cada investigación. Desde aquí, y es una tercera advertencia, la obra se basa en numerosos ejemplos reales; algunos de los cuales se introducirán varias veces, de manera que proporcionen la coherencia global de una investigación. Dichos ejemplos no constituyen ideales a alcanzar, sino más bien modelos a partir de los cuales cada quien podrá tomar distancia y ubicarse.

Finalmente, y es la última advertencia, este libro se presenta explícitamente y sin ambigüedad como un manual de capacitación. Se elaboró en función de una idea de progresión en el aprendizaje; en consecuencia cada quien comprenderá desde el principio que el significado y el interés de sus diferentes etapas no se pueden estimar correctamente si se consideran fuera del contexto global. Algunas son más técnicas, otras más críticas. Ciertas ideas, poco profundas al principio de la obra, se retoman y se explican posteriormente en otro contexto de la misma. Ciertos pasajes contienen recomendaciones fundamentadas; otros más ofrecen sólo sugerencias sencillas o bien una gama de posibilidades. Ninguna de estas partes de la imagen de un plan global, pero cada una ocupa un lugar indispensable en éste.

1.3 ¿INVESTIGACIÓN SOCIAL?

En las líneas precedentes, se habló de la investigación social, sin precisar lo que se entiende exactamente por ello; para evitar cualquier malentendido, es preferible aclararlo ahora.

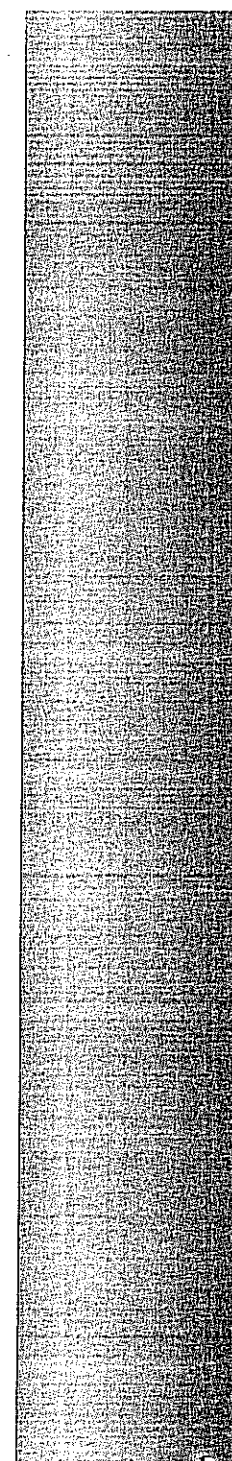
Parece ser que dentro del área que se trata aquí, las palabras "investigación" o "ciencia" se utilizan a menudo con una enorme ligereza y en los sentidos más flexibles. Se habla, por ejemplo, de "investigación científica" para calificar los sondeos de opinión, los estudios de mercadotecnia o los diagnósticos más triviales, únicamente porque los realiza una empresa o un centro de investigación universitaria. Se les dice a los estudiantes del primer nivel de enseñanza superior, o aun a los de los últimos años de enseñanza secundaria, que sus cursos de métodos y técnicas de la investigación social los introducirán en un "proceso científico" del cual obtendrán "un conocimiento científico", cuando de hecho resulta muy difícil, incluso para el investigador profesional y experimentado, producir un conocimiento nuevo que haga progresar a su disciplina.

De hecho, ¿qué se aprende, en el mejor de los casos con respecto a lo que se califica como trabajo de "investigación social"?

Se aprende a comprender mejor el significado de un hecho o de un comportamiento, a delimitar inteligentemente el meollo de una situación, a captar hasta el más mínimo detalle de la lógica de funcionamiento de una organización, a reflexionar con rigor sobre las implicaciones de una decisión política, incluso a comprender más claramente cómo ciertas personas entienden un problema y también a esclarecer algunos de los fundamentos de sus concepciones.

Todo lo anterior amerita tiempo y formación. Además, raramente se lograrán investigaciones que contribuyan a hacer progresos en los marcos conceptuales de las ciencias sociales, sus modelos de análisis o sus estructuras metodológicas. Se trata de estudios, de análisis o de pruebas más o menos bien realizados, de acuerdo con la formación y la imaginación del "investigador", así como de las precauciones de las que se rodea para llevar a buen término su trabajo, el cual puede ser valioso y contribuir enormemente a explicar a los actores sociales dentro de las prácticas de las cuales son autores o de los hechos y fenómenos de los que los individuos son testigos, pero no hay que otorgarles una categoría que no les corresponde.

El propósito de esta obra es ayudar a sus lectores a hacer tanto investigaciones de cierta envergadura con pretensiones teóricas relativamente elevadas, como trabajos más modestos, sin que estos últimos tengan que reducirse a una simple descripción de los fenómenos sociales, desprovista de un propósito explicativo. En



efecto, el texto se concibió para aquellos que, sin importar la amplitud o el grado de pretensión teórica de su trabajo, se deciden a estudiar los fenómenos sociales, cuando menos con una cierta preocupación por lograr autenticidad, comprensión y rigor metodológico.

Estas son las cualidades que se pretende destacar en este libro. Si se siguen utilizando los términos “investigación”, “investigador” y “ciencias sociales” para hablar tanto de los trabajos más modestos como de los más ambiciosos, es por facilidad, puesto que no existen otros más convenientes; pero también se hace con la conciencia de que con frecuencia son excesivos.

2. EL PROCEDIMIENTO

2.1 LOS PROBLEMAS DEL MÉTODO (*El caos original... o tres maneras de comenzar mal*)

Al principio de una investigación o de un trabajo, el argumento es casi siempre el mismo. En forma vaga, se sabe que se quiere estudiar tal o cual problema, por ejemplo: el progreso de su propia región el funcionamiento de una empresa, la introducción de nuevas tecnologías en la escuela, la inmigración o las actividades de una asociación que se frecuente; pero no se ve claro cómo abordar el tema. Se desea que el trabajo sea útil y aporte propuestas concretas, pero se tiene la impresión de que uno se pierde, incluso antes de comenzar realmente. Esto es a *grosso modo* como empiezan la mayor parte de los trabajos de los estudiantes, y también a veces los de los mismos investigadores, en las áreas que pertenecen a lo que se suele llamar las “ciencias sociales”.

Este caos original no debe ser inquietante, sino todo lo contrario. Es señal de un espíritu que no se alimenta de simplismos y certitudes ya hechas. El problema es salir de esto inmediatamente y con ventaja.

Para lograrlo es necesario ver antes que nada, lo que no se debe hacer... pero que se practica con frecuencia: “la huida adelantada”. La huida se presenta de varias maneras, entre las que se citan las más usuales: la voracidad libresca o estadística, el callejón sin

salida de las hipótesis y el énfasis que obnubila. Si se revisa lo que no se debe hacer, es porque se ha visto que muchos estudiantes e investigadores principiantes toman el camino equivocado desde el principio. Dedique algunos minutos de lectura a estas primeras páginas, tal vez se ahorre varias semanas o incluso meses de trabajo abrumador y, en gran parte, inútil.

a. La voracidad libresca o estadística

Como su nombre lo indica, la voracidad libresca o estadística consiste en “atiborrarse la cabeza” con una gran cantidad de libros, artículos o datos en cifras, con la esperanza de encontrar, en un párrafo o en una gráfica, la luz que permita precisar el objetivo y el tema de trabajo que se desea realizar de manera correcta y satisfactoria. Esta actitud produce invariablemente el desaliento, pues la abundancia de información mal integrada termina por enredar las ideas.

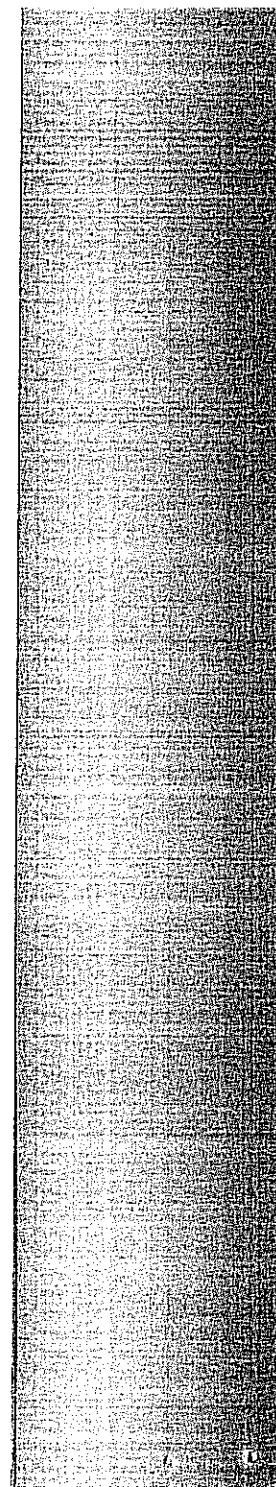
Entonces es necesario recomenzar, aprender a reflexionar más que a devorar, a leer con dedicación pocos textos cuidadosamente elegidos y a interpretar con juicio algunos datos estadísticos especialmente significativos. La huida adelantada no sólo resulta inútil sino también nociva. Muchos estudiantes abandonan sus proyectos de trabajo de fin de estudios o de tesis por haberlos empezado de esta manera.

Es mucho más positivo ver las cosas de otra manera y considerar que, bien entendida, la ley del menor esfuerzo es una regla esencial de la labor de investigación. Consiste en vigilar que se tome siempre el camino más corto y sencillo para obtener el mejor resultado. Lo anterior significa que no se debe empezar un trabajo importante sin reflexionar antes acerca de lo que se busca saber y la manera de hacerlo.

Se recomienda paciencia a aquellos que pretendan dicho objetivo. Sólo tendrán que despejar su mente y desenredar la madeja de cifras o palabras que la asfixian y obstaculizan su funcionamiento ordenado y creativo. Se requiere desechar la información mal asimilada, sin método, y preocuparse, antes que nada, del procedimiento.

b. El callejón sin salida de las hipótesis

Esta es otra manera común de la “huida adelantada...”. Los jugadores de bridge saben muy bien lo que significa un callejón sin salida.



En lugar de jugar su as al principio y asegurar de este modo la baza, el tercer jugador intenta hacer el punto con su dama, en espera de que el cuarto no retenga a su rey. Si la maniobra resulta, el jugador gana la baza y conserva su as. Una apuesta parecida no se justifica tratándose de la investigación, donde es menester asegurar cada paso y realizar cuidadosamente las primeras etapas, antes de pensar en las siguientes.

El callejón sin salida de las hipótesis consiste en precipitarse en la recolección de datos antes de formular hipótesis de investigación, más tarde se volverá a este punto, y a preocuparse de la elección y aplicación de técnicas de investigación, antes de saber con exactitud lo que se busca y para qué van a servir dichas técnicas.

Con frecuencia se escucha decir al estudiante que va a hacer una encuesta por cuestionario a una población dada, cuando ni siquiera cuenta con una hipótesis de trabajo y, a decir verdad, no sabe lo que busca. No es posible elegir una técnica de investigación si no se tiene una idea de la naturaleza de los datos que van a recolectarse. Esto significa que se ha de empezar por definir bien el proyecto.

Esta forma de huida adelantada es común y la fomenta la creencia de que el uso de técnicas de investigación reconocidas determina el valor intelectual y el carácter científico de un trabajo. Pero, ¿para qué sirve usar correctamente técnicas probadas, si son para un proyecto vago y mal definido? Otros piensan que basta con acumular un máximo de información acerca del tema y someterla a diversas técnicas de análisis estadístico para descubrir la respuesta a las preguntas que se plantean. De este modo, el investigador se hunde en una trampa cuyos resultados pueden llevarlo al ridículo. Por ejemplo, en un trabajo de fin de estudios, un estudiante trató de descubrir los argumentos más usados por un consejo académico para evaluar la capacidad de los alumnos. Grabó todas las pláticas de los profesores durante el consejo académico de fin de año y, después de meterlo todo al archivo de la computadora, lo sometió a un programa de análisis de contenido muy complejo. Los resultados fueron inesperados. Según la computadora, los términos más utilizados para juzgar a los alumnos, fueron palabras como: ¡"y", "de", "eh", "capaz", "pero", etcétera!

c. El énfasis que obnubila

Esta tercera falla es frecuente en los investigadores principiantes que se deslumbran e intimidan por su contacto reciente con la universidad y de lo que ellos piensan que es la ciencia. Para garantizar la credibilidad, consideran útil expresarse de manera pomposa e ininteligible y, la mayoría de las veces, no pueden evitar razonar de la misma manera.

En sus proyectos de investigación predominan dos características: la ambición desmesurada y una total confusión. Puede tratarse de la reestructuración industrial de su región o del futuro de la enseñanza; o nada menos que del destino del Tercer Mundo lo que se ventile en sus poderosos cerebros.

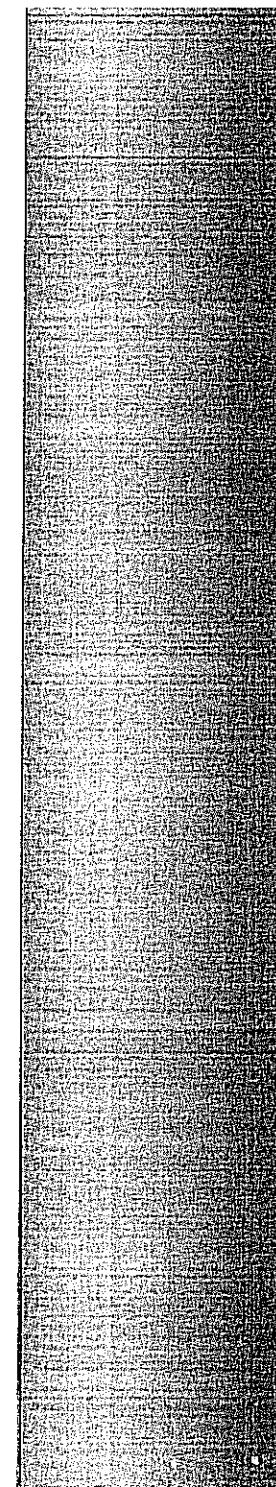
Gaston Bachelard resume el proceso científico en pocas palabras:

"El hecho científico se conquista, se construye y se comprueba".

- conquista sobre los prejuicios,
- construye mediante la razón,
- comprueba con los hechos.

La declaración de sus propósitos se expresa en una jerga tan vacía como enfática que no sabe ocultar la ausencia de un proyecto de investigación claro e interesante. La primera tarea de aquel que asesore este tipo de trabajo será ayudar a su autor a poner los pies sobre la tierra y a dar muestras de la mayor sencillez y claridad. Para vencer sus reticencias eventuales, es necesario pedirle de manera sistemática que defina todas las palabras que usa y explique todas las frases que formula, de modo que dé inmediato se dé cuenta de que ni él mismo comprende su propio lenguaje.

Si piensa que estas palabras son para usted, la sola toma de conciencia lo ubicará en el camino correcto, ya que una característica esencial, y rara, de una buena investigación es la autenticidad. En el aspecto que nos ocupa, más que en ningún otro, un buen trabajo es una búsqueda sincera de la verdad. No se trata de la verdad absoluta, establecida para siempre por los dogmas, sino de aquella que se cuestiona todo el tiempo y se profundiza sin cesar por el deseo de comprender más adecuadamente la realidad en la que se vive y a la cual se contribuye.



Si opina lo contrario, que nada de esto le compete, al menos hágase el favor de explicar claramente las palabras y frases que haya redactado en el marco de un trabajo que comienza. ¿Puede afirmar honestamente que se comprende bien a sí mismo y que sus textos carecen de expresiones confusas y de afirmaciones falsas y presuntuosas? Si es así, si la autenticidad y la medida son parte de usted, entonces es posible que un día su trabajo sirva para algo.

Después de examinar diversas formas de comenzar mal, se expondrá cómo es posible proceder correctamente en un trabajo de investigación y asegurarse un buen inicio. Con la ayuda de esquemas, se retoman los principios fundamentales del método científico y se presentan las etapas correspondientes a su aplicación.

2.2 LAS ETAPAS DEL PROCEDIMIENTO

Fundamentalmente, el problema del conocimiento científico se plantea de la misma manera para los fenómenos sociales y los naturales: en ambos casos, las hipótesis teóricas se deben confrontar con los datos de la observación o la experimentación. Por lo tanto, toda investigación debe responder a algunos principios estables e idénticos, incluso si son muchos y diversos los caminos que conduzcan al conocimiento científico.

Se denomina procedimiento al modo de aproximarse hacia una meta. La exposición del procedimiento científico consiste en describir los principios fundamentales que se aplican en cualquier trabajo de investigación. Los métodos no son más que formas específicas del procedimiento, caminos diversos concebidos para adaptarse mejor a los fenómenos o áreas de estudio. Pero tal adaptación no exime al investigador de permanecer fiel a los principios fundamentales del procedimiento científico.

Al hacer hincapié en el procedimiento más que en los métodos específicos, el tema tiene una tendencia general y se puede aplicar a cualquier tipo de trabajo científico en las ciencias sociales. Pero, ¿cuáles son los principios fundamentales que toda investigación debe respetar?

La misma idea estructura el conjunto de la obra *Le métier de sociologue*, de P. Bordieu, J.C. Chamboredon y J.C. Passeron (Mouton, Bordas, París, 1968). Ahí, los autores describen el proce-

dimiento en tres actos cuyo orden debe respetarse. Es lo que ellos llaman la jerarquía de los actos epistemológicos que son: la ruptura, la estructuración y la comprobación (o experimentación).

El propósito de este manual es presentar los principios del procedimiento científico en las ciencias sociales en siete etapas que se han de seguir. En cada una de ellas se describen las operaciones que se tienen que realizar para pasar a la siguiente y así avanzar de un acto a otro. Dicho de diferente manera, este manual se presenta como una obra de teatro clásico, en tres actos y siete cuadros.

El esquema de la siguiente página muestra la correspondencia entre las etapas y los actos del procedimiento. Por razones didácticas, los actos y las etapas se presentan como operaciones separadas y en orden secuencial. En realidad, una investigación científica no es tan mecánica y las flechas de retroacción se incluirán después para simbolizar las interacciones que realmente existen entre las diferentes fases de la investigación.

a. Los tres actos del procedimiento

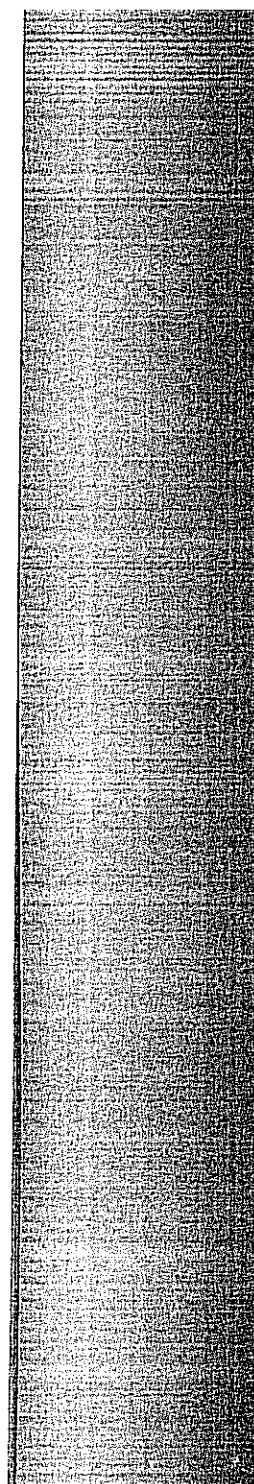
Para comprender el modo como se articulan las etapas de una investigación a los tres actos del procedimiento científico, es necesario decir, antes que nada, algunas palabras acerca de los principios que encierran estos tres actos y de la lógica que los une.

-La ruptura

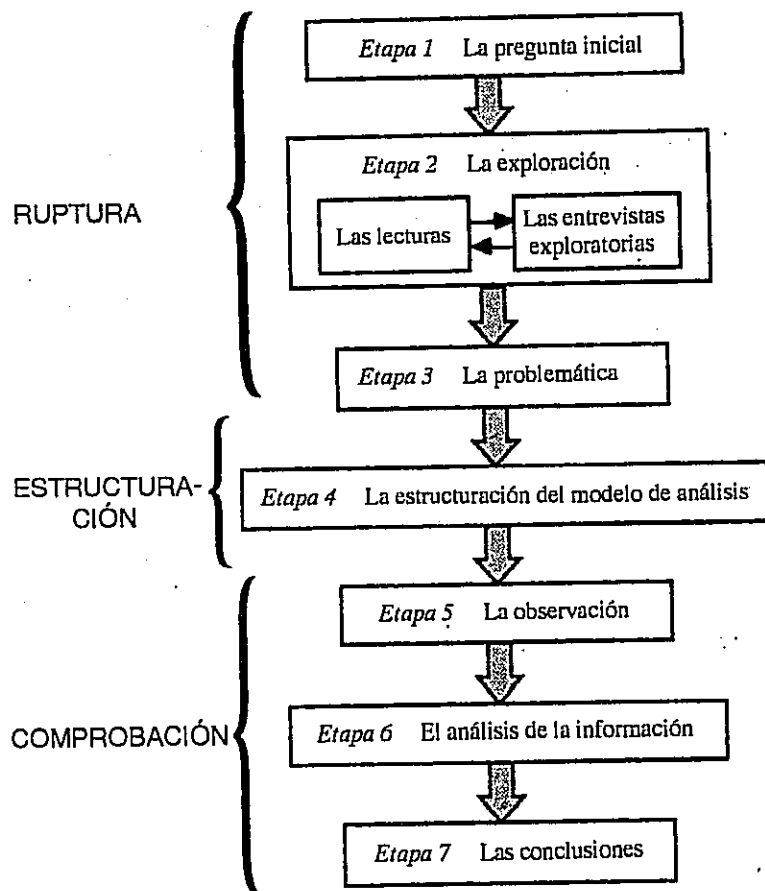
En las ciencias sociales, el caudal "teórico" incluye numerosas trampas ya que gran parte de las ideas se inspiran en apariencias inmediatas o en ideas preconcebidas, que con frecuencia sólo son ilusiones y prejuicios. Estructurar sobre tales premisas equivale a edificar sobre la arena. De ahí la importancia de la ruptura que consiste precisamente en romper con los prejuicios y falsas pruebas que sólo dan la ilusión de comprender cosas. Por consiguiente, la ruptura es el primer acto constitutivo del procedimiento científico.

-La estructuración

Esta ruptura se efectúa sólo a partir de una representación teórica previa que explique la lógica básica del fenómeno, supuesta por el investigador. Gracias a dicha estructuración mental se prevé el equipo que se ha de instalar, las operaciones a realizar y las consecuencias que lógicamente se esperan al final de la observa-



LAS ETAPAS DEL PROCEDIMIENTO



ción. Sin esta estructuración teórica, no habrá experimentación válida. En las ciencias sociales no puede haber comprobación fructífera sin la estructuración de un marco teórico de referencia. No se aplica la prueba de los hechos a cualquier proposición. Las proposiciones son el producto de un trabajo racional fundado en la lógica y en un bagaje conceptual válidamente constituido.

-La comprobación

Una proposición tiene derecho a una categoría científica en la medida en que es susceptible de verificarse mediante hechos. El acto de poner a prueba una proposición ante los hechos, se llama comprobación o experimentación, y corresponde al tercer acto del procedimiento.

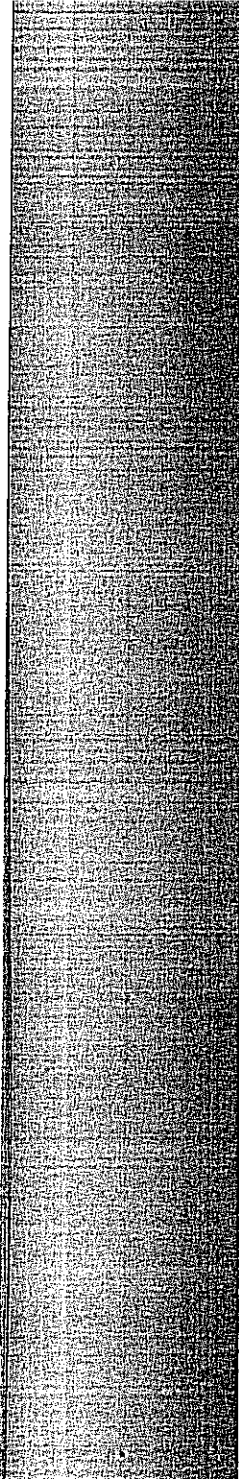
b. Las siete etapas del procedimiento

Los tres actos del procedimiento científico no son independientes unos de otros, sino todo lo contrario, se sostienen entre sí. Por ejemplo, la ruptura no se realiza solamente al principio de la investigación; ésta se cumple durante y para la estructuración. En cambio ésta no puede eliminarse de las etapas iniciales, dedicadas principalmente a la ruptura. Mientras que la comprobación, toma su valor de la calidad de la estructuración.

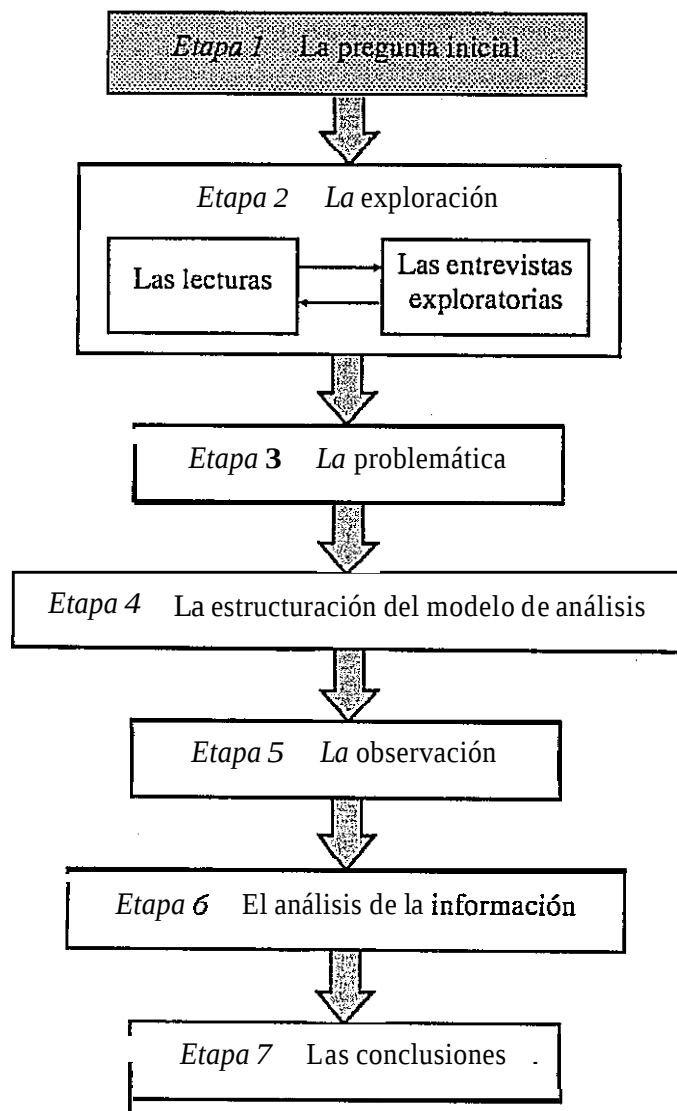
Durante el avance concreto de una investigación, los tres actos del procedimiento científico se realizan en el transcurso de una sucesión de operaciones que se reagrupan en siete etapas. Por razones didácticas, el esquema que se presenta a continuación las distingue de manera precisa. Sin embargo, las flechas de retroacción indican que las diferentes etapas mantienen, en realidad, una interacción permanente. Esto se señalará en todo momento, ya que el interés del presente manual es hacer hincapié en la secuencia de las operaciones y la lógica que las une.

Primera etapa

LA PREGUNTA INICIAL



LAS ETAPAS DEL PROCEDIMIENTO



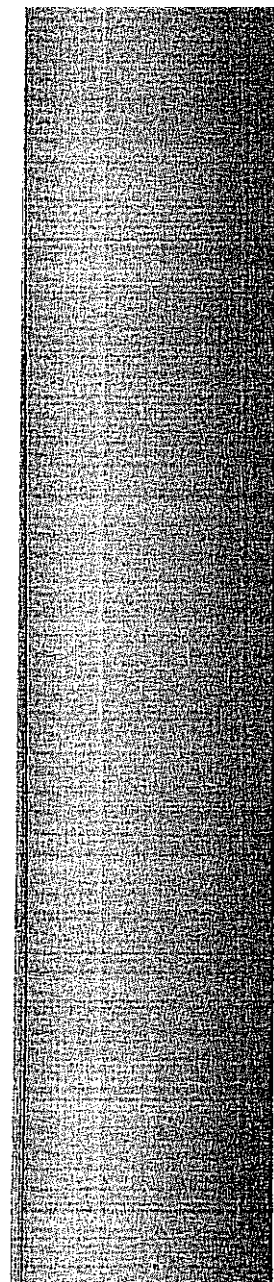
OBJETIVOS

El primer problema que se le plantea al investigador es el de saber cómo comenzar bien su trabajo. En efecto, no es fácil **transformar** lo que se presenta con frecuencia como un tema de interés o una preocupación relativamente vaga en un proyecto de investigación operativa. El temor de iniciar mal el trabajo puede llevar a algunas personas a dar **vuel**tas a lo mismo durante mucho tiempo, a buscar una seguridad ilusoria en una de las **formas** de "huida adelantada de", que ya se trató antes; o aun a renunciar a la empresa.

En el curso de **esta** etapa, se mostrará que existe otra manera de solucionar el problema de iniciar un trabajo.

La dificultad de comenzar una investigación proviene con frecuencia de una preocupación por hacer demasiado bien las cosas y de **formular** de entrada un proyecto de investigación de una manera completamente satisfactoria, lo cual es un error. Una investigación es por definición algo que se busca. Es un camino hacia la superación del conocimiento y debe aceptarse así, con todo lo que ello implica de dudas, desórdenes e incertidumbres. Muchos viven esta realidad como una angustia **paralizante**; otros, al contrario, la reconocen como un **fenómeno** normal y, para decirlo todo, estimulante.

Desde el principio, el investigador **debe** obligarse a elegir rápidamente un primer hilo conductor lo más claro posible, de modo que su trabajo se **inicie** de inmediato y se **estructure** con coherencia. Poco importa si el punto de partida parece ser trivial y si el investigador no considera su reflexión lo suficiente madura; **tam**poco es grave si, como suele **suceder**, cambia de perspectiva durante la marcha de la investigación. El punto de partida es provisional, como el campamento que **instalan** los alpinistas para



preparar la escalada a una cumbre y que posteriormente abandonan para levantar otros campamentos más cercanos a su meta, hasta llegar al objetivo final. Falta saber cómo se debe presentar ese primer hilo conductor y a qué criterios debe responder para cumplir lo mejor posible la función que se espera de él. Tal es el propósito de esta primera etapa.

1. UNA BUENA FORMA DE HACERLO

Por muchas razones que se verán poco a poco, se sugiere adoptar una fórmula que, con base en la experiencia, parece ser muy eficaz. Ésta consiste en esforzarse por exponer su proyecto de investigación en forma de una pregunta inicial, mediante la cual el investigador intenta explicar lo más exactamente posible aquello que busca saber, esclarecer, comprender mejor. Para que cumpla su función de manera correcta este ejercicio requiere, como es de suponerse, que siga algunas reglas que explican e ilustran más adelante.

Sin duda alguna, numerosos lectores experimentarán de entrada ciertas reticencias con respecto a una propuesta como ésta, pero es de esperarse que cada quien reserve su opinión hasta que haya captado la naturaleza y el alcance exacto del ejercicio.

Antes que nada, es pertinente señalar que los autores más reconocidos exponen sus proyectos de investigación en forma de preguntas sencillas y claras, aun si esas preguntas se sobreentienden mediante una reflexión teórica consistente. He aquí tres ejemplos muy conocidos de los sociólogos:

- "¿Acaso la desigualdad en las oportunidades de educación tiende a decrecer en las sociedades industriales?"

Es la pregunta que se formula Raymond Boudon al principio de una investigación cuyos resultados se publicaron con el título de *L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles* (Armand Colin, Collection U. París. 1973). Raymond Boudon agrega a esta primera pregunta central otra que se refiere a "la repercusión de la desigualdad en la educación sobre la movilidad social". Sin embargo, la primera pregunta viene a ser la interrogante de inicio de su trabajo y la que le servirá de primer eje central.

- "¿Es la lucha estudiantil (en Francia) sólo una agitación donde se manifiesta la crisis de la Universidad o lleva consigo un movimiento social capaz de luchar en nombre de objetivos generales contra la dominación social?"

Esta es la pregunta inicial que plantea Alain Touraine en la primera investigación donde pone en práctica su método de intervención sociológica y cuyos análisis y resultados se publicaron con el título de *Lutte étudiante* (con F. Dubet, Z. Hegedus y M. Wieviorka. Seuil, París, 1978).

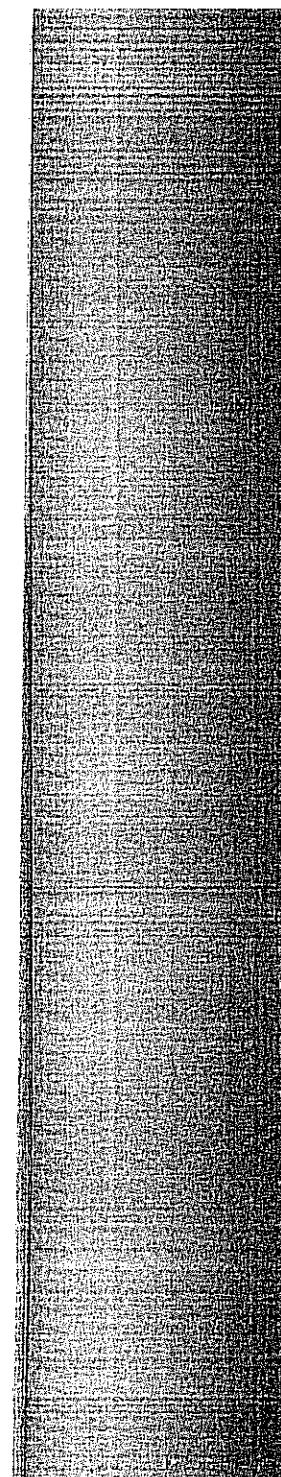
- "¿Qué predispone a algunas personas a frecuentar los museos, contrariamente a la gran mayoría que no los visitan?"

Tal es, formada a partir de los mismos términos de los autores, la pregunta inicial de la investigación que hicieron Pierre Bourdieu y Alain Darbel sobre el público de los museos de arte europeos cuyos resultados se publicaron con el título *L'amour de l'art* (Les Éditions de Minuit, París, 1969).

Si los exponentes de la investigación social hacen el esfuerzo de precisar su proyecto de manera tan concienzuda, es necesario admitir que el investigador principiante o mediano, amateur o profesional, ocasional o regular, no puede permitirse prescindir de este ejercicio, aun si sus pretensiones teóricas son infinitamente más modestas y su campo de investigación más restringido.

2. LOS CRITERIOS DE UNA BUENA PREGUNTA INICIAL

Reducir un proyecto de investigación a la forma de una pregunta inicial será útil sólo si ésta se plantea correctamente, lo cual no es fácil de hacer ya que una buena pregunta inicial debe satisfacer varias condiciones que se estudian a continuación. Más que presentar tales condiciones de manera abstracta, es preferible partir de ejemplos concretos. Se procederá entonces al examen crítico de una serie de preguntas iniciadas mal planteadas, pero de formas comunes. Dicho examen permite reflexionar acerca de los criterios de una buena pregunta y su significado profundo. A cada pregunta le sigue un comentario crítico, pero se recomienda que cada quien



las analice, si es posible en grupo, antes de leer pasivamente dichos comentarios.

Esta primera etapa debe de tomarse en serio, aun si los ejemplos de las preguntas que se presentan aparentan ser claros y las recomendaciones propuestas parecen evidentes y elementales. Lo que puede resultar fácil, cuando se da un criterio en forma aislada, puede serlo menos cuando se trate de respetar el conjunto de esos criterios para una sola pregunta inicial: la suya. Además, los ejemplos utilizados no son pura invención de los autores; todos se recopilaron de lo dicho por los estudiantes, si acaso en forma ligeramente diferente. Si sólo se exponen ocho de las múltiples preguntas deficientes con las que se trabajó, es porque éstas son representativas de las fallas más comunes y porque en conjunto alcanzan los objetivos propuestos.

De manera progresiva se ve cómo este libro, lejos de ser estrictamente técnico y formal, obliga al investigador a lograr un útil esclarecimiento de sus propias intenciones y perspectivas espontáneas. En este sentido, la pregunta inicial constituye por lo general un primer medio de poner en práctica una de las dimensiones esenciales del proceso científico: la ruptura con los prejuicios y las prenociencias. Se volverá a tratar este punto al final del ejercicio.

El conjunto de cualidades que se esperan se resumen en pocas palabras: una buena pregunta inicial debe de ser accesible. Esto significa que se pueda trabajar eficazmente con ella y que aporte, de ser posible, los elementos de la respuesta. Es necesario detallar dichas cualidades, para lo cual se procederá al examen crítico de ocho ejemplos de preguntas.

2.1 LAS CUALIDADES DE CLARIDAD

Las cualidades de claridad se refieren esencialmente a la precisión y la concisión al formular la pregunta inicial.

Pregunta 1

¿Cuál es el efecto de los cambios en el arreglo del espacio urbano sobre la vida de los habitantes?

Comentario

Esta pregunta es demasiado vaga. ¿En qué tipos de cambios se piensa? ¿Que se entiende por "la vida de los habitantes"? ¿Se trata de su vida profesional, familiar, social, cultural? ¿Se hace alusión a sus facilidades de desplazamiento? ¿A sus facultades psicológicas? Se podría alargar la lista de interpretaciones posibles a esta pregunta tan vaga que dice muy poco de las intenciones precisas de su autor, por más que lo sean.

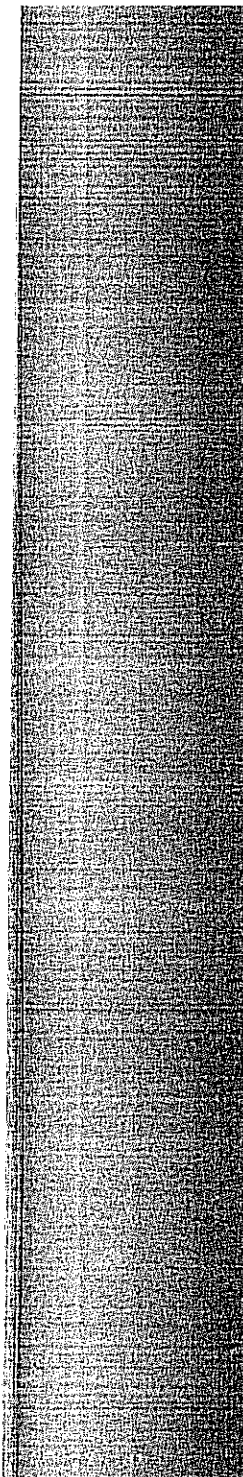
Conviene entonces elaborar una pregunta precisa en cuyo sentido no se preste a confusión. A menudo es indispensable definir en forma clara los términos de la pregunta inicial, pero antes es necesario esforzarse por ser lo más transparente posible al formularla.

Existe un medio muy simple para asegurarse de que la pregunta sea precisa; ello consiste en formularla ante un pequeño grupo de personas evitando comentarla o exponer el sentido de la misma. Posteriormente se invita a cada persona del grupo a que explique la manera en que comprendió la pregunta. Entonces se dice que la pregunta es precisa si las interpretaciones convergen y corresponden a la intención de su autor.

Procediendo a este pequeño examen a propósito de varias preguntas diferentes, se observa que una pregunta puede ser precisa y comprendida de la misma manera por todos sin limitarse por ello a un problema insignificante o marginal. Se considera la siguiente pregunta: "¿Cuáles son las causas de la disminución de empleos en la industria valona?". Esta pregunta es precisa en el sentido de que todos la comprenden de la misma manera; sin embargo, abarca un campo de análisis muy vasto (lo cual, como se verá más tarde, plantea otros problemas).

Una pregunta precisa no es lo contrario de una pregunta amplia o muy abierta, sino de una pregunta vaga o confusa. No encierra de entrada el trabajo en una perspectiva restrictiva y desprovista de posibilidades de generalización, sino que permite saber a dónde se va y comunicarlo a los demás.

En resumen, para poder trabajar con ella, una buena pregunta inicial debe ser precisa.



Pregunta 2

¿En qué medida el aumento de la pérdida de empleo en el sector de la construcción explica el sostenimiento de grandes proyectos de trabajos públicos destinados no únicamente a mantener a este sector, sino también a disminuir los riesgos de conflictos sociales que esta situación trae consigo?

Comentario

Obviamente esta pregunta es muy larga y complicada; incluye suposiciones y se subdivide al final de modo que resulta difícil darse cuenta con exactitud de qué es lo que se busca comprender. Es preferible formular la pregunta inicial de manera unívoca y concisa de modo que se comprenda sin dificultad y ayude a su autor a saber claramente el objetivo que persigue.

Resumiendo, para poder trabajar con ella, una buena pregunta inicial debe ser unívoca y lo más concisa posible.

2.2 LAS CUALIDADES DE FACTIBLE

Las cualidades de factible se refieren esencialmente al carácter realista del trabajo que la pregunta deja entrever.

Pregunta 3

¿Los jefes de empresa de los diferentes países de la Comunidad Europea tienen la misma idea de la competencia económica que existe entre Estados Unidos y Japón?

Comentario

Si se dedican al menos dos años completos a esta investigación, si se dispone de un presupuesto de varios millones y de colaboradores competentes, eficientes y políglotas, se llegará sin duda a realizar este proyecto y se obtendrán resultados suficientemente detallados para que tengan alguna utilidad. Si no es así, es preferible restringir sus ambiciones.

Desde el momento en que se formula una pregunta inicial, el investigador debe asegurarse de que sus conocimientos y sus recur-

sos, tiempo, dinero y materiales le permitirán aportar elementos de respuesta válidos. Lo que es posible para un centro de investigación bien equipado y para investigadores aguerridos, no lo es forzosa-mente para aquel que no dispone de recursos comparables.

En resumen, para poder trabajar con ella, una buena pregunta inicial debe ser realista con respecto a los recursos personales, materiales y técnicos que serán necesarios y con los que se cuente.

2.3 LAS CUALIDADES DE PERTINENCIA

Las cualidades de pertinencia se refieren al registro (explicativo, normativo, predictivo,...) del que depende la pregunta inicial.

Ahora se presenta al examen crítico de ejemplos de preguntas comparables a las que se encuentran con frecuencia en los trabajos de los estudiantes.

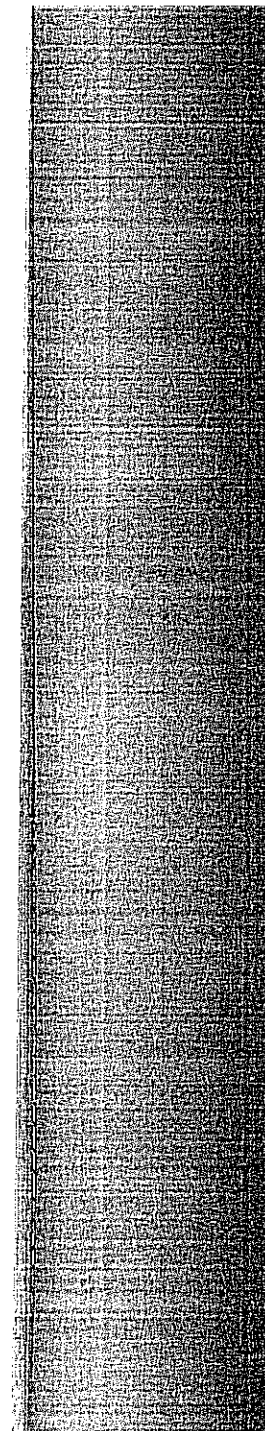
Pregunta 4

¿Es socialmente justa la manera en la que se organiza la contribución fiscal en nuestro país?

Comentario

Es obvio que esta pregunta no tiene como fin analizar el funcionamiento del sistema fiscal, sino de juzgarlo sobre el plano moral, lo que constituye otro procedimiento que no corresponde a las ciencias sociales. La confusión entre esos dos puntos de vista diferentes es bastante común y no siempre es fácil de descubrir.

De manera general, se dice que una pregunta es moralista desde el momento en que la respuesta que se aporta no tiene sentido más que en el sistema de valores de quien la formula. De este modo, la respuesta será radicalmente diferente según si el que la hace considera que la justicia consiste en hacer pagar a cada quien una cuota igual para todos, independientemente de los ingresos (como es el caso de los impuestos indirectos), o una cuota proporcional al ingreso o una cuota proporcionalmente más importante en la medida en que aumenta el ingreso (es la contribución progresiva que se aplica en el caso de los impuestos directos). Esta última fórmula, que algunos consideran justa ya que contribuye a disminuir la



desigualdad económica, otros la juzgarán injusta pues estiman que, de esta manera, el fisco quita a unos más que a otros el fruto de su trabajo o de su oficio.

Los lazos entre la investigación social y el juicio moral son más limitados y complejos de lo que deja suponer este ejemplo sencillo, pero aquí no se profundizará en el tema.

En cualquier hipótesis y desde el principio de su investigación, el investigador debe evitar las confusiones a este respecto ya que, si bien es legítimo que su trabajo tenga un interés de orden moral, la investigación en sí debe tratar la realidad en términos de análisis y no de juicio. Esto no es sencillo puesto que, tanto en la vida cotidiana como en ciertos cursos que se imparten en la enseñanza secundaria, esos dos puntos de vista complementarios se confunden con frecuencia. Suele considerarse de buen gusto terminar los trabajos o las disertaciones con un pequeño toque moralista destinado tanto a la formulación ética de los lectores como a convencerlos de que se tienen sentimientos. En este caso, también es de rigor el principio de ruptura con los prejuicios y los valores personales.

De este modo, la investigación social puede considerar los valores y las normas morales como objetos de estudio, sin proceder por ello a un juicio moral. Inversamente, una reflexión moral sobre la orientación y el procedimiento de las investigaciones sociales no sólo es necesaria sino indispensable.

Resumiendo, una buena pregunta inicial no debe ser moralista; buscará comprender, más que juzgar.

Pregunta 5

¿Cuáles son las finalidades de la vida en sociedad?

Comentario

Esta pregunta es filosófica. Los métodos de análisis de las ciencias sociales no tienen nada que ver al respecto ya que no están previstos para reflexionar sobre el sentido de las cosas y de la vida colectiva, sino para analizar las modalidades y los procesos de transformación. Una vez más, esto no significa que tales preguntas no sean interesantes o que la filosofía y las ciencias sociales no tengan nada en común. Por el contrario, la reflexión filosófica resulta indispen-

sable para el progreso de las disciplinas llamadas científicas pues permite aclarar los fundamentos mismos del conocimiento.

Específicamente, la epistemología tiene la función de someter a todas las formas de conocimiento a un examen crítico destinado a explicar los fundamentos. Sin reflexión epistemológica, el investigador no puede discernir los límites y la aportación de las proposiciones que ofrece y, al perder el control crítico de su propio trabajo, se forja ilusiones sobre la validez del mismo. A la inversa, aquel que sabe reflexionar sobre los presupuestos teóricos y metodológicos de sus propios trabajos y de los demás es infinitamente mejor pues es capaz de hacer su examen crítico, profundizar en ellos y superarlos, pero también de controlar de modo permanente la validez del procedimiento metodológico que practica. Más adelante se volverá sobre el tema.

En resumen, una buena pregunta inicial no debe ser de orden filosófico.

Pregunta 6

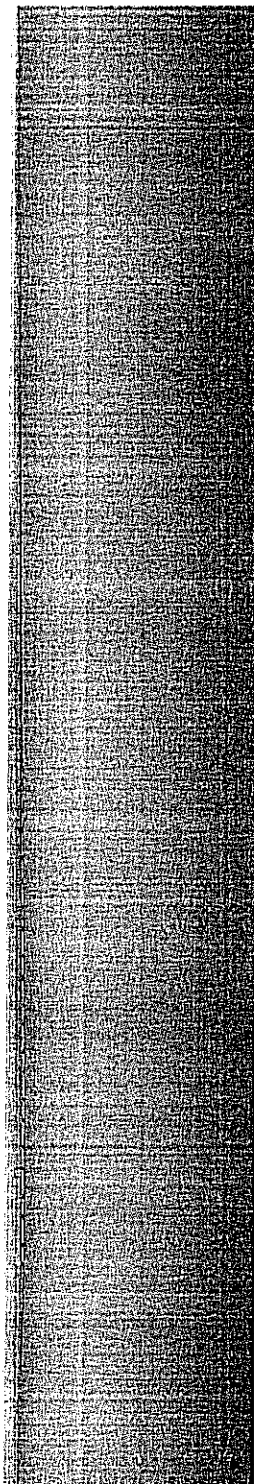
¿Los patrones explotan a los trabajadores?

Comentario

Esta es de hecho una "falsa pregunta" o, en otras palabras, una afirmación disfrazada de pregunta. Es evidente que, en el ánimo del que la plantea, la respuesta es "sí" (o "no"), a priori. Además siempre será posible dar una respuesta afirmativa, así como también lo será "probar" lo contrario, que los trabajadores explotan a los patrones. Para ello basta con seleccionar cuidadosamente los criterios y los datos adecuados, y presentarlos de la manera que convenga.

Son numerosas las preguntas iniciales que se formulan mal y son de este tipo. A continuación se presenta un ejemplo adicional, aunque menos claro: "¿El fraude fiscal es una de las causas del déficit monetario del Estado?" Aquí también cabe imaginarse que desde el principio el autor tiene una idea bastante precisa de la respuesta que quiere dar a toda costa a tal pregunta.

Por lo tanto, el examen de una pregunta inicial incluye una reflexión acerca de las motivaciones y los propósitos del autor, aun si éstos no se detectan en el enunciado de la pregunta, como es el caso del ejemplo. Conviene que se pregunte si su objetivo



es de conocimiento o, por el contrario, de demostración. Estos ejemplos constituyen una buena aplicación del principio de ruptura y muestran la importancia de romper con nuestros prejuicios, inconscientes o no. Más tarde se proporcionarán los medios para hacerlo.

Una buena pregunta inicial será entonces una "pregunta verdadera" o aun una pregunta "abierta", lo cual significa que varias respuestas diferentes deben ser posibles a priori y que no se tiene la certidumbre de alguna ya hecha.

Pregunta 7

¿Qué cambios afectarán la organización de la enseñanza de aquí a veinte años?

Comentario

El autor de dicha pregunta tiene proyectado hacer un conjunto de previsiones acerca de la evolución de un sector de la vida social. Para hacerlo, se alimenta de las ilusiones más ingenuas acerca del alcance de un trabajo de investigación social. Un astrónomo prevé con mucho tiempo de anticipación el paso de un cometa cerca del sistema solar, porque su trayectoria responde a leyes estables a las cuales no puede escapar. Esto no es lo mismo en el caso de las actividades humanas donde no se puede prever de manera exacta la dirección que han de seguir.

Sin duda alguna y sin riesgo de equivocarse, se puede afirmar que las nuevas tecnologías ocuparán un lugar cada vez más dominante en la organización de las escuelas y el contenido de los programas, pero no se pueden hacer previsiones seguras que vayan más allá de semejantes trivialidades.

Algunos científicos, en especial si son perspicaces y tienen mucha información, se anticipan a los acontecimientos y presagian el sentido probable de las próximas transformaciones de mejor manera que cualquier mortal. Pero esos presentimientos rara vez se refieren a situaciones precisas y siempre se conciben como eventualidades. Se basan en el conocimiento profundo de la sociedad tal como funciona hoy y no en pronósticos extravagantes que sólo se verifican por casualidad.

En cuanto al investigador principiante, es preferible que primero se dedique a estudiar lo que existe y funciona, antes de estudiar lo que podría ser pero que aún no existe. Salvo en el caso de que sus previsiones sean poco interesantes y no tengan consistencia, lo dejan desarmado ante interlocutores que, no sueñan y sí conocen su materia.

En suma, una buena pregunta inicial abordará el estudio de lo que existe o existió y no de lo que aún no existe; no estudiará el cambio sin apoyarse en el examen del funcionamiento.

Pregunta 8

¿Los jóvenes resultan más afectados por el desempleo que los adultos?

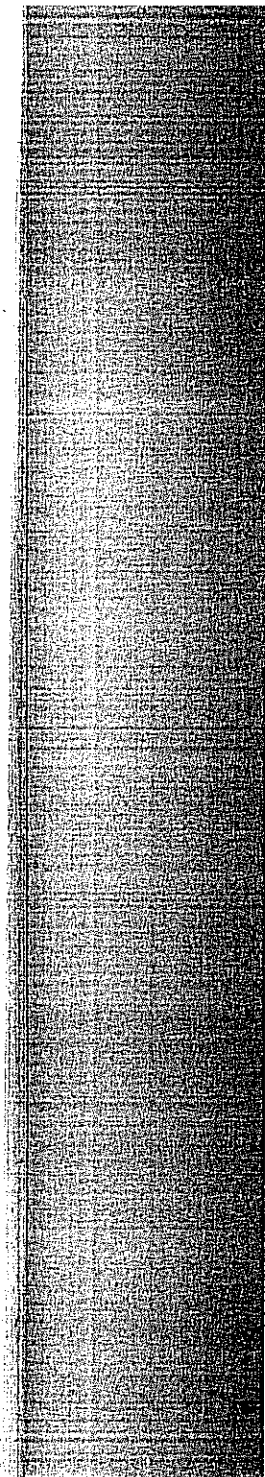
Comentario

Esta pregunta espera una respuesta puramente descriptiva, en el sentido que tiene su único objetivo es conocer mejor los datos de una situación. Aun cuando no puede ser respondida en unas horas reuniendo las estadísticas existentes y que esta información requiere de un verdadero trabajo de investigación, ésta será breve.

Para realizar bien una investigación, es menester recolectar un cierto número de datos, pero además se espera que manifieste una voluntad de comprensión profunda de los fenómenos estudiados; por ejemplo, en este caso, el desempleo entre los jóvenes.

La investigación social recurre a los métodos de estadística descriptiva de la misma manera que el biólogo. Utilizando un solo ejemplo, el sociólogo no es más estadístico que un biólogo. Para las ciencias sociales, la estadística constituye una "disciplina-recurso" la cual, según sean las investigaciones, puede ser absolutamente indispensable o perfectamente superflua. Pero la investigación social no es una manipulación de datos estadísticos. Los oficios del investigador de ciencias sociales y los del estadístico son muy diferentes.

El propósito de los investigadores en las ciencias sociales no es describir sino comprender. Es en vista de este esfuerzo de comprensión que le será necesario recolectar los datos de observación o de experimentación, pues comprender significa "tomar el conjunto"



para hacer los fenómenos observables lo más inteligibles que sea posible.

En resumen, una buena pregunta inicial deberá tener un propósito de comprensión o de explicación.

Desde el punto de vista del fondo, las buenas preguntas iniciales son aquellas por medio de las cuales el investigador trata de comprobar los procesos sociales, económicos, políticos o culturales que permiten comprender mejor los fenómenos y los hechos observables, así como también interpretarlos de manera más adecuada. Dichas preguntas demandan respuestas en términos de opciones, de estrategias, de modos de funcionamiento, de relaciones y de conflictos sociales, de relaciones de poder, de invención, de difusión o de integración cultural, por no citar más que algunos ejemplos clásicos de puntos de vista entre muchos otros que surgen del análisis en las ciencias sociales y sobre los que se volverá después.

Se podrían analizar muchos otros casos y mostrar otros defectos y cualidades, pero lo que hasta aquí se ha expuesto basta para señalar los tres niveles de exigencia que una buena pregunta inicial debe respetar: primero, las exigencias de claridad, de manera que sea operable; segundo, que sea factible; y tercero, las exigencias de pertinencia, a modo de servir de primer hilo conductor para un trabajo que competa a la investigación social.

RESUMEN DE LA 1a. ETAPA

La pregunta inicial

La mejor manera de empezar un trabajo de investigación social consiste en intentar exponer el proyecto con la gúf de una pregunta inicial. Mediante esta pregunta, el investigador pretende explicarse lo más exactamente posible lo que desea saber, dilucidar y comprender mejor. La pregunta inicial funciona como el primer hilo conductor de la investigación.

Para cumplir correctamente con su función dicha pregunta debe tener en cierta medida cualidades de claridad, factibilidad y pertinencia:

- | | |
|------------------------------|--|
| • Cualidades de claridad | -precisa
-concisa y unívoca |
| • Cualidades de factibilidad | -realista |
| • Cualidades de pertinencia | -pregunta específica,
estudiar lo que existe,
fundar el estudio del cambio en
el del funcionamiento,
-tener un propósito de
comprensión o explicativo
y no moralizador o filosófico. |

EJERCICIO No. 1

Formulación de la pregunta inicial

Si se empieza un trabajo de investigación social, solo o en grupo, o piensa hacerlo en poco tiempo, considere este ejercicio como la primera etapa de dicho trabajo. En caso de que ya se haya iniciado el estudio, el ejercicio ayuda a centrar más sus intereses.

Para el que comienza una investigación, se considera una imprudencia pasar rápidamente por esta etapa. Dedíquela una hora, un día o una semana de trabajo. Practique el ejercicio solo o en grupo, con la ayuda crítica de colegas, amigos, maestros o instructores. Vuelva a trabajar su pregunta inicial hasta obtener una formulación satisfactoria y correcta. Efectúe dicho ejercicio con todo el cuidado que éste amerita. Pasar rápidamente por esta etapa de trabajo puede ser el primero y el más costoso error, ya que ningún trabajo se termina si no se es capaz de plantear con precisión al principio lo que se desea conocer mejor, aunque sea en forma provisional.

El resultado de este valioso ejercicio no ocupará más de dos o tres líneas de una hoja de papel, pero constituye el verdadero punto de partida del trabajo.

Para sacar adelante dicho trabajo, se consideran los siguientes pasos:

- formule un proyecto de pregunta inicial,
- pruebe dicha pregunta entre el medio que lo rodea, de modo que se asegure de que su formulación es clara y precisa, y por lo tanto, todo el mundo la comprende de la misma manera,
- verifique si la pregunta posee igualmente las otras cualidades que ya se señalaron, reformule la pregunta en caso de que esté mal elaborada y recomience todo el procedimiento.

3. SI AÚN SE TIENEN DUDAS...

Posiblemente todavía dude en comenzar. He aquí las objeciones más comunes.

"Mi proyecto no está lo suficientemente definido para proceder a este ejercicio."

En ese caso, es muy conveniente, pues el ejercicio tiene como meta ayudarlo (y obligarlo) a que lo defina.

"La problemática está en sus principios. Sólo podría formular una pregunta bastante trivial".

Lo anterior no tiene importancia ya que la pregunta no es definitiva. Por otro lado, ¿qué problemática quiere enfocar si es incapaz de plantear claramente su objetivo inicial? Este ejercicio le ayudará a organizar mejor las reflexiones que se dispersan por el momento en muchas y diferentes direcciones.

"Una formulación tan lacónica como la de mi proyecto de trabajo constituye una grosera reducción de mis interrogantes y reflexiones teóricas".

Sin duda, pero sus reflexiones no se perderán; resurgirán más adelante y se aprovecharán más pronto de lo pensado. Lo que hace falta ahora, es una clave inicial que permita canalizar su trabajo y evitar que se dispersen sus valiosas reflexiones.

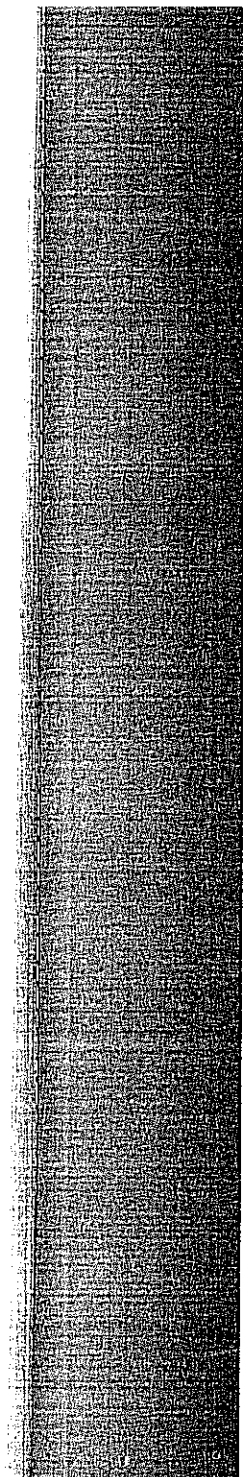
"No es sólo una cosa lo que me interesa. Quiero tratar varias facetas de mi objeto de estudio".

Su intención es respetable pero ya está pensando en la "problemática" y ha eludido la pregunta inicial.

El ejercicio que consiste en tratar de precisar lo que podría ser la pregunta central de su trabajo le será muy útil, puesto que toda investigación coherente contiene una que le asegura su unidad.

Si se insiste en la pregunta inicial, es porque se elude frecuentemente, ya sea porque le parece evidente (¡que está implícita!) al investigador, o porque piensa que al avanzar en la investigación se verá más claramente. Esto es un error. Al tener la función de primer hilo conductor, la pregunta inicial le ayuda a progresar en las lecturas y

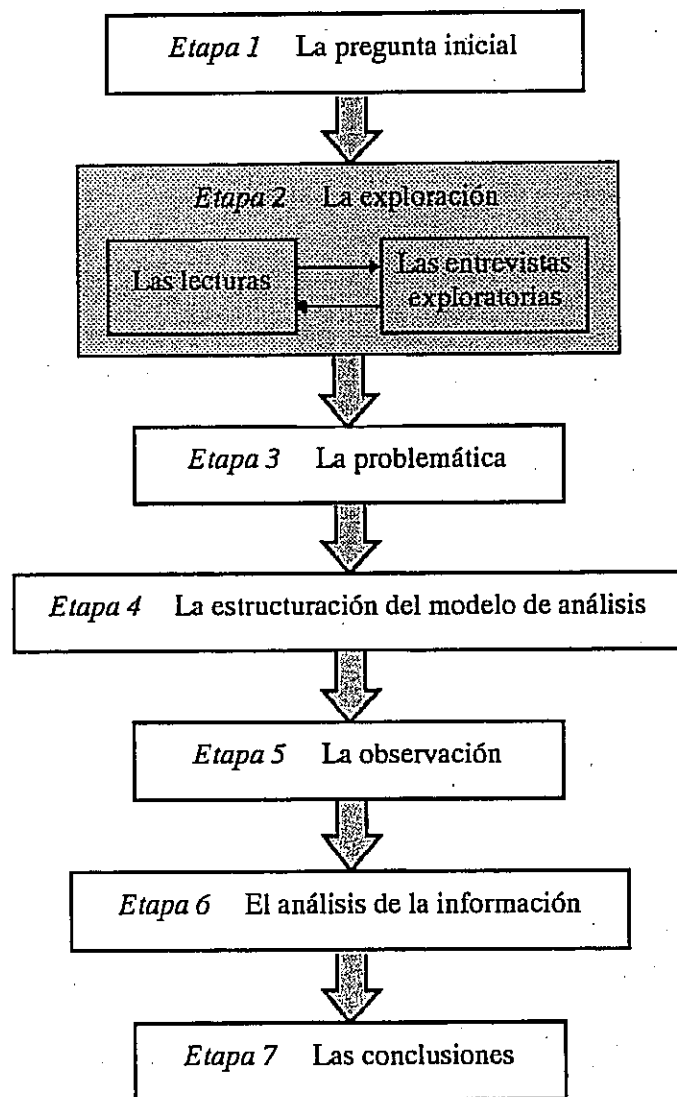
las entrevistas exploratorias. Mientras más precisa sea esa "guía", el investigador avanzará más. Además al darle forma a la pregunta inicial el investigador rompe con los prejuicios y la ilusión de la transparencia. Por último, existe una postrera razón decisiva para realizar con atención este ejercicio: las hipótesis de trabajo, que constituyen los ejes centrales de una investigación, se presentan como las proposiciones de respuesta a la pregunta inicial.



Segunda etapa

LA EXPLORACIÓN

LAS ETAPAS DEL PROCEDIMIENTO



OBJETIVOS

En el capítulo anterior, se aprendió a formular un proyecto de investigación bajo la forma de una pregunta inicial adecuada. Hasta nuevo orden, ésta constituye el hilo conductor del trabajo. Ahora, el problema es saber qué hacer para lograr una cierta calidad de la información; cómo explorar el terreno para concebir una problemática de la investigación. Ése es el objetivo de este capítulo. La exploración comprende las operaciones de lectura, las entrevistas exploratorias y algunos métodos de exploración complementarios. Las operaciones de lectura pretenden asegurar la calidad del cuestionamiento, mientras que las entrevistas y los métodos complementarios ayudan sobre todo a que el investigador tenga un contacto con la realidad que viven los actores sociales.

Aquí se estudiarán los métodos de trabajo precisos y directamente aplicables para cada caso, sin importar cuál sea el tipo de proyecto que se emprenda. Dichos métodos se conciben con el fin de ayudar al investigador a tener un enfoque profundo de su objeto de estudio y así encontrar ideas y pistas de reflexión que aclaren la investigación.

1. LA LECTURA

Lo que es válido para la sociología debe serlo para cualquier trabajo intelectual: superar las interpretaciones establecidas que contribuyen a reproducir el orden de las cosas, a fin de revelar nuevos significados para los fenómenos estudiados que aclaren más y sean más profundos que los anteriores. Se insistirá mucho sobre este punto.

Esta capacidad de superación de las interpretaciones existentes no es un don divino; depende, por una parte, de la formación teórica del investigador y, en mayor medida de lo que llaman su cultura intelectual, ya sea ésta una dominante sociológica, económica, política, histórica o cualquier otra. La referencia constante al pensamiento sociológico antiguo y actual, por ejemplo, contribuye considerablemente a ampliar el campo de ideas y a superar las interpretaciones gastadas. Facilita el planteamiento de buenas preguntas, señalar lo que otros no ven y producir ideas inconcebibles para un investigador que se conforma con los escasos conocimientos teóricos que adquirió en el pasado.

Muchos pensadores son malos investigadores, pero no existe, en las ciencias sociales, un solo investigador que no sea también un pensador. Los que creen poder aprender a hacer investigación social conformándose con estudiar las técnicas de investigación deben desengañarse: es necesario explorar las teorías y adquirir el hábito de reflexionar antes de precipitarse sobre el campo de estudio o sobre los datos, aunque se empleen las técnicas de análisis más complejas.

En el momento en que el investigador inicia un trabajo, es poco probable que su tema jamás haya sido tratado por alguien con anterioridad, al menos en parte o indirectamente. Con frecuencia se tiene la impresión de que "no hay nada sobre el tema", pero por lo general esta opinión es producto de una información deficiente. Cualquier trabajo de investigación se inscribe en un *continuum* y se ubica en o con relación a corrientes de pensamiento que le preceden e influyen en él. Entonces resulta normal que un investigador adquiera conocimientos de los trabajos anteriores que se refieren a propósitos comparables y que sea explícito sobre lo que es similar y lo que distingue a su propio trabajo de dichas corrientes de pensamiento. De entrada, es importante insistir en la necesidad de ubicar claramente su investigación en relación a los marcos conceptuales establecidos. Esta exigencia tiene un nombre que expresa bien lo que se quiere manifestar: la validez externa. Se hablará de ello en el marco de la etapa titulada "Problemática".

Aun si no es la intención hacer una investigación científica en el sentido estricto, sino elaborar un estudio honesto sobre una pregunta específica, resulta indispensable conocer un mínimo de trabajos referentes al mismo tema o de las problemáticas relacionadas con

él. Sería absurdo y presuntuoso creer que se puede prescindir de dichas aportaciones, como si fuera posible reinventarlo todo.

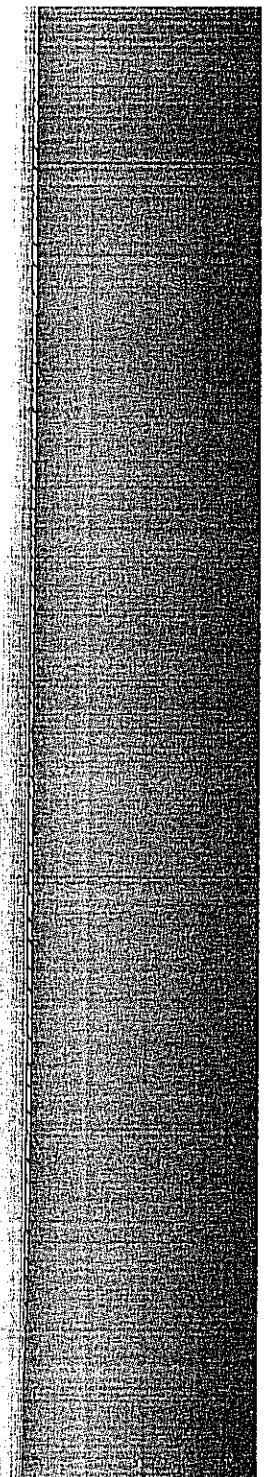
Sin embargo, en la mayoría de los casos, el estudiante que comienza un trabajo para finalizar sus estudios, el trabajador que desea realizar un trabajo modesto o el investigador al que se le pide un análisis rápido, no disponen del tiempo necesario para decenas de obras diferentes. Además, se ha visto que la "bulimia" libresca es una muy mala manera de emprender una investigación. ¿Qué hacer en estas condiciones?

En concreto, se procurará seleccionar con atención un pequeño número de lecturas y organizarse para obtener el máximo beneficio. Para ello se requiere de un método de trabajo correctamente elaborado. Es un método de organización, realización y manejo de las lecturas que se estudiarán primero. Este método es conveniente para cualquier tipo de trabajo, sin importar su nivel. En múltiples ocasiones, decenas de estudiantes obtuvieron experiencias fructíferas que lo hacen confiable. Además, se inscribe en la política general del menor esfuerzo que pretende obtener los mejores resultados a un bajo costo en recursos de todas clases, comenzando por el tiempo que es tan valioso.

1.1 LA SELECCIÓN Y LA ORGANIZACIÓN DE LAS LECTURAS

a. Los criterios de selección

La selección de lecturas se debe hacer con mucho cuidado. Cualquiera que sea el tipo y la extensión del trabajo, un investigador dispone de un tiempo de lectura limitado. Algunos sólo le dedican unas decenas de horas, otros unas centenas pero, tanto para unos como para otros, ese tiempo será en cierta forma muy corto en relación a sus respectivas ambiciones. Nada es más desesperante que comprobar, después de varias semanas de lectura, que no se ha avanzado mucho con respecto al principio. El objetivo es concretar los conocimientos que se refieren a la pregunta inicial, tratando de explotar al máximo cada minuto de lectura.



¿Cómo proceder? ¿Qué criterios seguir? Aquí sólo se pueden proponer principios y criterios generales que cada quien debe adaptar con flexibilidad y pertinencia.

• **Primer principio:** partir de la pregunta inicial. El mejor medio de no equivocarse en la elección de lecturas consiste en contar con una buena pregunta inicial. Todo trabajo debe tener un hilo conductor y, hasta nuevas indicaciones, la pregunta inicial cumple con dicha función. Sin duda se le puede modificar al término del trabajo exploratorio y se intentará formularla de manera más juiciosa; pero, por el momento, hay que partir de ella.

• **Segundo principio:** evite sobrecargar el programa al seleccionar las lecturas. No es necesario, ni posible en la mayoría de los casos leer todo acerca de un tema ya que, en cierta medida, las obras y los artículos de referencia se repiten y un lector asiduo de inmediato se da cuenta de esas reiteraciones. En una primera etapa, se evitará en lo posible leer de entrada los "ladrillos" enormes e indigestos, antes de estar seguro de que se eligen las obras que presentan una reflexión sintetizada o los artículos de algunas decenas de páginas. De hecho, es preferible leer con profundidad y críticamente algunos textos bien escogidos que leer superficialmente miles de páginas.

• **Tercer principio:** investigar en la medida de lo posible los documentos cuyos autores no sólo presentan datos, sino que incluyen elementos de análisis y de interpretación. Se trata de textos que llevan a reflexionar y que no se presentan como simples descripciones sosas, pretendidamente objetivas, del fenómeno estudiado. Enseguida se analiza un texto de Emilio Durkheim extraído de *Suicidio*. Este texto contiene datos incluso de tipo estadístico. Sin embargo, los datos no se presentan tal cuales. El análisis de Durkheim les da sentido y permite que el lector aprecie mejor su significado.

Aun si se estudia un problema que, a priori, exige el uso de numerosos datos estadísticos, como las causas del aumento del desempleo o la evolución demográfica de una región, es preferible investigar los textos de análisis más que las listas de cifras que en sí mismas no dicen gran cosa. Los textos que incitan a la reflexión contienen con frecuencia datos suficientes, en cifras o no, que permiten darse cuenta de la amplitud, la distribución o la evolución del fenómeno al cual se refieren. Aun más, permiten la lectura inteligente de datos y estimulan la reflexión crítica y la imaginación

del investigador. En la fase actual del trabajo, esto es suficiente. Si son necesarios muchos datos, siempre habrá tiempo para reunirlos después, cuando el investigador haya definido límites más precisos.

• **Cuarto principio:** Vigilar y compilar los textos que presentan enfoques diversos del fenómeno estudiado. No sólo es inútil leer diez veces lo mismo sino que, además, el hecho de tratar el objeto de estudio desde un ángulo explicativo significa que se puedan confrontar perspectivas diferentes. Esto debe incluir, al menos en las investigaciones de cierto nivel, la consideración de textos más teóricos que, sin referirse directamente al fenómeno estudiado, presentan modelos de análisis que pueden inspirar hipótesis interesantes. (Más tarde los modelos de análisis y las hipótesis).

• **Quinto principio:** Reservar, a intervalos regulares, espacios de tiempo consagrados a la reflexión personal y al intercambio de opiniones con los colegas o con personas experimentadas. Una mentalidad bloqueada nunca es creativa.

Las sugerencias anteriores conciernen principalmente a las primeras fases del trabajo de lectura. A medida que éste avance se impondrán poco a poco criterios más precisos y específicos siempre y cuando la lectura se alterne con periodos de reflexión y, si es posible, con debates y discusiones.

Una manera de organizarse consiste en leer series sucesivas de dos o tres textos (obras o artículos) al mismo tiempo. Después de cada serie de lecturas, se deja de leer durante algún tiempo, para reflexionar, tomar notas y discutir con conocidos que se consideren capaces de ayudar a que la investigación progrese. Después de esta pausa en las lecturas se decide el contenido exacto de la siguiente serie de libros, con el fin de corregir las orientaciones generales que se señalaron al principio.

En resumen, respete los siguientes criterios de selección:

- relaciones con la pregunta inicial;
- dimensión razonable del programa de lectura;
- elementos de análisis y de interpretación;
- diversos enfoques;
- periodos dedicados a la reflexión personal y al intercambio de opiniones.

Es un error decidir de entrada el contenido preciso de un programa de lectura importante: la magnitud del trabajo desalienta pronto; la rigidez del programa no corresponde a su función exploratoria y los eventuales errores de orientación al principio serían más difíciles de corregir. Por otra parte este mecanismo de programar series sucesivas de lecturas conviene tanto para los trabajos modestos como para las investigaciones de gran envergadura: unos terminarán su trabajo de lectura preparatoria después de dos o tres series de lectura, y los demás después de una decena o más.

b. ¿Dónde encontrar los textos?

Antes de precipitarse a las bibliotecas, es necesario saber lo que se busca. Las bibliotecas de ciencias sociales dignas de ese nombre poseen millares de obras. Resulta inútil esperar encontrar por casualidad, al recorrer los estantes o dar una ojeada a los ficheros, el libro ideal que responda exactamente a las expectativas. Aquí también se necesita un método de trabajo cuya primera etapa consiste en precisar claramente la clase de textos que se buscan. En este campo, como en otros, la prisa puede resultar costosa. Por querer ganar algunas horas para reflexionar es común que algunas personas pierdan posteriormente muchos días e incluso varias semanas de trabajo.

Aquí no se tratará el trabajo de investigación bibliográfica propiamente dicho, ya que se alejaría demasiado del tema y sólo se repetiría lo que cada quien puede leer en las numerosas obras especializadas que existen. Sin embargo, se presentan algunas ideas que pueden ayudar a encontrar fácilmente los textos adecuados, sin perder demasiado tiempo.

Pida consejo a los especialistas que conozcan bien el campo de investigación que le interesa: investigadores, maestros, responsables de organizaciones, etcétera. Antes de dirigirse a ellos, prepare con precisión su demanda de información, de modo que la comprendan de inmediato y puedan recomendarle lo que más le convenga desde su punto de vista. Compare las sugerencias de unos y otros, y elija finalmente en función de los criterios que ya definió.

- No ignore los artículos de revistas, las síntesis y las entrevistas de los especialistas publicadas en la prensa para un amplio público instruido, las publicaciones de organismos especializados y una

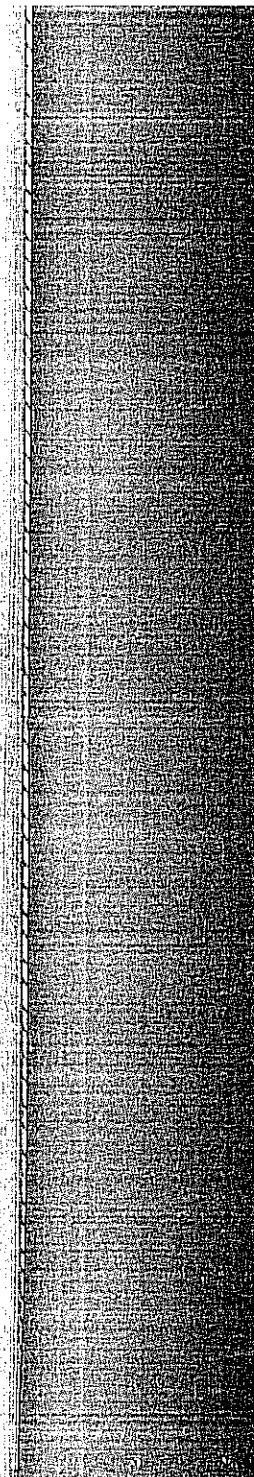
buena cantidad de documentos que, sin ser informes científicos en el sentido estricto, contienen al menos elementos de reflexión y de información que pueden serle útiles.

- Las revistas especializadas en su campo de investigación resultan muy interesantes por dos razones: primero porque su contenido proporciona los conocimientos más recientes sobre el tema, o una visión crítica de los conocimientos anteriormente adquiridos. En uno y otro caso, los artículos analizan el problema que tratan y citan las publicaciones que deben tomarse en consideración. La segunda razón es que las revistas publican comentarios bibliográficos sobre las obras más recientes gracias a las cuales se puede hacer una selección de lectura juiciosa.

Al consultar las bibliografías consideradas en los repertorios especializados, así como el final de las obras y de los artículos que se tienen a la mano, se cubre un vasto campo de publicaciones, y se puede considerar que ha revisado el problema cuando cae sistemáticamente en referencias conocidas.

- No se alarme por la densidad de algunos libros. No siempre es indispensable leerlos completos. Muchos de ellos son fragmentos de textos muy diferentes que el autor ha compilado para crear una obra a la que se empeña en darle unidad. Consulte los índices y los resúmenes si existen. Lea las primeras y las últimas líneas de cada capítulo para ver de qué se trata. Y una vez más, si aún se tienen dudas, que nada le impida pedir consejo.

- Por último, se debe tomar en cuenta que las bibliotecas se modernizan y ofrecen a sus usuarios nuevas técnicas de investigación bibliográfica: clasificaciones por palabras-clave (las cuales, en la mayoría de los casos, se toman de dos en dos y se entrecruzan), examen sistemático de las principales revistas, listas computarizadas de bibliografías especializadas, etcétera. Ahí, con frecuencia, de nuevo es costeable dedicar algunas horas para informarse correctamente sobre el modo de utilizar una biblioteca y de los servicios que ofrece antes de buscar las obras. Muchos que quisieron evitar esta etapa, se pasan horas sin encontrar lo que buscan en bibliotecas bien equipadas para satisfacer a los usuarios conocedores.



La regla siempre es la misma: antes de iniciarse en un trabajo, se gana mucho si se pregunta qué es exactamente lo que se espera y cuál es la mejor manera de proceder.

EJERCICIO No. 2

Selección de las primeras lecturas

Llegó el momento de aplicar las sugerencias que hasta aquí se proponen, si estamos en el caso de que la lectura de este libro se acompañe de la realización de un trabajo.

El ejercicio consiste en seleccionar los dos o tres textos que constituirán el primer grupo de lecturas. Para lograrlo, se procederá como se señala enseguida:

- 1) Parta de la pregunta inicial.
- 2) Recuerde los criterios de selección de lecturas mencionados con anterioridad.
- 3) Identifique los temas de lectura que parecen tener mayor relación con la pregunta inicial.
- 4) Consulte a las personas informadas al respecto.
- 5) Proceda a la investigación de documentos, con la ayuda de las técnicas de investigación bibliográfica disponibles en las bibliotecas.

1.2 ¿CÓMO LEER?

El objetivo principal de la lectura es extraer ideas para el propio trabajo. Esto implica que el lector sea capaz de sacar las ideas, comprenderlas a profundidad y unir las coherentemente. Con la experiencia, lo anterior no plantea muchos problemas. Pero este ejercicio puede plantear dificultades mayores a aquellos cuya formación teórica es deficiente y que no están acostumbrados al vocabulario (algunos le dicen jerga) de las ciencias sociales. Para ellos son las páginas que siguen.

Leer un texto es una cosa, comprenderlo y extraer lo esencial es otra. Saber resumir un texto no es un don del cielo sino una capacidad que se adquiere con la práctica. Para que sea rentable,

este aprendizaje requiere de un método de lectura; lo que raras veces sucede. Los neófitos están solos y con frecuencia leen sin saber cómo hacerlo, es decir, con pérdida. El resultado es invariablemente el desaliento que agudiza un sentimiento de incapacidad.

Para progresar en el aprendizaje de la lectura y sacar el mayor provecho, se propone adoptar un método de lectura muy estricto y preciso al principio, pero que cada quien podrá suavizar posteriormente en la medida de su capacitación y en función de sus propias exigencias. Este método incluye dos etapas indisociables: elaborar una guía de lecturas (para leer con profundidad y de manera ordenada) y redactar un resumen (para expresar las ideas principales que merecen considerarse).

EJERCICIO No. 3

Lectura de un texto con la ayuda de una guía de lectura

Divida una hoja de papel en dos columnas: dos terceras partes a la izquierda, y una tercera parte a la derecha. Intitule la columna de la izquierda "Ideas-contenido" y la columna de la derecha "Referencias para la estructura del texto".

Lea el texto de Durkheim, sección por sección. Una sección es un párrafo o un conjunto de frases que constituyen un todo coherente. Después de cada sección escriba en la columna izquierda de la hoja, la idea principal del texto original; asígnele el número de orden de la sección que se leyó. Continúe así, de sección en sección, sin preocuparse de la columna de la derecha.

Una vez terminado este trabajo, tiene las principales ideas del texto original en la columna izquierda. Reléalas de manera que se articulen las partes y se distinga la estructura global del pensamiento del autor: sus ideas claves, las etapas del razonamiento y la complementaneidad entre las partes. Estas son las partes que deben aparecer en la columna derecha: "Referencias para la estructura del texto", considerando las ideas que se resumen en la columna izquierda.

Una vez terminado el ejercicio, compare el trabajo que resulta con la guía de lectura que sigue al texto de Durkheim.

Lo que importa no es que se escriban las mismas frases que los autores, sino que se capten las ideas principales y su estructura. Mediante la aplicación frecuente de dicho ejercicio, se mejorará considerablemente la aptitud para la lectura, aun si el primer intento no resulta muy satisfactorio.

Texto de Durkheim (extractos⁽¹⁾)

① Si se hojeara la lista de suicidios en Europa, se comprueba a primera vista que en los países puramente católicos, como España, Portugal, Italia, el suicidio es poco usual, en cambio se encuentra a su máximo en poblaciones protestantes, en Prusia, Sajonia, Dinamarca (...)

② Sin embargo, esta comparación es muy superficial. A pesar de las evidentes similitudes, los medios sociales en los que viven los habitantes de los diversos países, no son los mismos. La civilización de España y la de Portugal están muy por abajo de la alemana; puede ser que esta inferioridad sea la razón de lo que se observa en cuanto al aumento del suicidio. Si se desea evitar este error y determinar con mayor precisión la influencia del catolicismo y del protestantismo en la tendencia al suicidio, se requiere comparar las dos religiones en el seno de una misma sociedad.

③ De todos los grandes estados de Alemania, Bavaria registra notablemente una menor cantidad de suicidios. Sólo ocurren 90 al año por cada millón de habitantes desde 1874, mientras que en Prusia hay 133 (1871-75), el ducado de Baden 156, Wurtemberg 162, Sajonia 300. Ahora bien, sucede que en esos lugares también son los católicos los más numerosos; existen 713.2 por cada 1000 habitantes. Por otra parte, si se comparan las diferentes provincias de dicho reino, se observa que los suicidios están en razón directa al número de protestantes, y en razón inversa al número de católicos. No únicamente el registro del promedio confirma la ley; sino que todos los números de la primera columna son superiores a los de la segunda y los de la segunda a aquellos de la tercera, sin que haya ninguna irregularidad. Lo mismo sucede en Prusia (...)

④ Ante tal unanimidad de hechos que concuerdan, resulta en vano invocar, como lo hace Mayr, el caso único de Noruega y Suecia los cuales, no obstante protestantes, sólo tienen una cifra promedio de suicidios. Ante todo, como se señaló al principio de este capítulo, dichas comparaciones internacionales no son demostrativas, a menos que se apliquen sobre un gran número de países, y aun en ese caso, no son concluyentes. Existen bastantes y muy grandes diferencias entre la población de la península escandinava y la de Europa central, como para comprender que el protestantismo no tenga los mismos efectos sobre unos y otros. Pero además, si se le toma en cuenta, el índice de suicidios no es muy considerable en esos dos países, éste aparece relativamente alto si se estima el grado modesto que ocupan entre los pueblos civilizados de Europa. No hay razón para creer que tienen un nivel intelectual superior al de Italia, distan mucho; y sin embargo, se matan de dos a tres veces más (90 a 100 suicidios por millón de habitantes en lugar de 40). ¿Acaso será el protestantismo la causa de esta agravante relativa? Así, no

Provincias bávaras (1867-75)

Provincias con minoría católica, menos de 50%	Suicidios por millón de habitantes	Provincias con mayoría católica, 50 a 90%	Suicidios por millón de habitantes	Provincias donde hay más del 90% de católicos	Suicidios por millón de habitantes
Palatinado del Rin	187	Baja Franconia	157	Alto Palatinado	64
Franconia Central	207	Suabia	118	Alta Baviera	114
Alta Franconia	204			Baja Baviera	49
Promedio	192	Promedio	135	Promedio	75

sólo el hecho no invalida la ley que acaba de establecerse con base en un gran número de observaciones, más bien tiende a confirmarla.

⑤ En el caso de los judíos, su tendencia al suicidio resulta siempre menor que la de los protestantes: en general es inferior, aunque no tanto como la de los católicos. Sin embargo, sucede que este último registro se ha invertido; sobre todo en épocas recientes (...). Si se considera que por todas partes los judíos son minoría y que, en la mayor parte de las sociedades donde se realizaron las anteriores observaciones, los católicos son minoría, se intentará ver en este hecho la causa que explique la escasez relativa de muertes voluntarias en los dos cultos mencionados. En efecto, se concibe que las religiones menos numerosas, al tener que luchar contra la hostilidad del medio para sostenerse, se obligan a ejercer sobre sí un control severo y a someterse a una disciplina especial muy rigurosa. Para justificar la precaria tolerancia que se les concede, son sociedades más moralistas. Fuera de estas consideraciones, ciertos hechos parecen señalar que ese factor especial tiene alguna influencia (...).

⑥ Pero, en todo caso, esta explicación no bastaría para dar cuenta de la situación respectiva de los protestantes y de los católicos. Ya que si, en Austria y en Baviera, donde el catolicismo tiene la mayoría, la influencia preservadora que ejerce resulta menor, y es bastante considerable, lo cual no sólo se debe a su condición de minoría. En general, cualquiera que sea la parte proporcional de esos dos cultos en el conjunto de la población, por lo que se ha podido comparar desde el punto de vista del suicidio, se comprobó que los protestantes se suicidan más que los católicos. Asimismo, hay lugares como el Alto Palatinado, la Alta Baviera donde la población es casi toda católica (92 y 96%) y donde, sin embargo, ocurren de 300 a 423 suicidios de protestantes por 100 de católicos. Incluso el registro aumenta hasta 528% en la Baja Baviera donde la religión reformada no cuenta ni con un fiel por 100 habitantes. Por lo tanto, aun cuando la prudencia obligatoria de las minorías representaría algo en la distancia tan considerable que

(1) E. Durkheim, *le Suicide*, PUF, Coll. Quadrige, 1983, (1930) p. 149 a 159.

presentan estas dos religiones, la mayor parte se debe de hecho a otras causas.

⑦ Dentro de la naturaleza de esos dos sistemas religiosos se encontrarán dichas causas. Sin embargo, ambos sistemas prohíben el suicidio con la misma claridad; no sólo le imputan penas morales de una severidad extrema, sino que los dos sistemas enseñan de la misma forma que más allá de la muerte comienza una vida nueva a donde se castiga a los hombres por sus malas acciones, y el protestantismo coloca al suicidio dentro de estas últimas, al igual que el catolicismo. Por último, en uno y otro culto, dichas prohibiciones tienen un carácter divino: no se presentan como la conclusión lógica de un razonamiento bien planteado, sino que su autoridad es la de Dios mismo. Si el protestantismo favorece el aumento del suicidio, no es porque lo trate de manera diferente al catolicismo. Pero, si sobre este punto específico, las dos religiones tienen los mismos preceptos, su acción desigual acerca del suicidio, debe tener por causa alguna de las características más generales por las cuales se diferencian.

⑧ Ahora bien, la única diferencia esencial que hay entre el catolicismo y el protestantismo es que el segundo admite el libre examen en una mayor proporción que el primero. Sin duda, el catolicismo, por ser una religión idealista, deja un mayor lugar al pensamiento y la reflexión que el politeísmo greco-latino o que el monoteísmo judío. No le interesan las maniobras maquinales, es sobre las conciencias que aspira a reinar; a éstas se dirige y, mientras le demanda a la razón una sumisión ciega, le habla con el lenguaje de la razón. También es cierto que el católico recibe su fe ya acabada, sin examen; incluso no puede someterla a un control histórico, porque los textos originales sobre los cuales se apoya, le están prohibidos. Se organiza todo un sistema jerárquico de autoridades con un arte maravilloso para mantener invariable la tradición. Todo lo que sea *variación* o cambio, da horror al pensamiento católico. El protestante es antes que nada el autor de su creencia. La Biblia está entre sus manos y no se le impone ninguna interpretación. La misma estructura del culto reformado hace presente el estado de individualismo religioso. En ninguna parte, a excepción de Inglaterra, el clérigo protestante goza de una jerarquía; el sacerdote no responde más que de él mismo y de su conciencia, al igual que el fiel. Es un guía más instruido que el común de los creyentes, pero sin autoridad especial para imponer el dogma. Pero lo que testimonia mejor esta libertad de examen, proclamada por los fundadores de la reforma, que no se queda en estado de afirmación platónica, es la multiplicidad creciente de sectas de todo tipo que contrasta drásticamente con la unidad indivisible de la Iglesia Católica (...).

⑨ De este modo, si bien es cierto que el libre examen, una vez que se proclama, multiplica los cismas; es necesario agregar que los supone y los

deriva, ya que se proclama y se instituye como un principio que permite a los cismas latentes o medio declarados que surjan más libremente. En consecuencia, si el protestantismo le concede mayor lugar al pensamiento individual que el catolicismo, es porque cuenta con menos creencias y prácticas comunes. Ahora bien, una ceremonia religiosa no existe sin un *credo* colectivo y es mayor y más fuerte en la medida en que se extiende dicho *credo*, ya que no une a los hombres por el intercambio y la reciprocidad de los oficios, lazo temporal que incluye y supone diferencias, que es incapaz de relacionar. La ceremonia religiosa socializa a los individuos apegándolos a un mismo cuerpo de doctrina y los socializa mejor cuando ese cuerpo de doctrinas es más vasto y está constituido más sólidamente. Mientras haya más formas de actuar y de pensar, marcadas de un carácter religioso, sustraídas por consecuencia, al libre examen, más se hace presente la idea de Dios en todos los detalles de la existencia y hace converger hacia un solo y mismo objetivo, las voluntades individuales. Inversamente, mientras más se abandona un grupo confesional al juicio de los particulares, más se ausenta de su vida, tiene menos cohesión y vitalidad. Por lo que se llega a esta conclusión: que la superioridad del protestantismo desde el punto de vista del suicidio, proviene de que es una iglesia que está menos integrada a la iglesia católica.

IDEAS-CONTENIDO	GUÍA DE LECTURA	REFERENCIA PARA LA ESTRUCTURA DEL TEXTO
1. El suicidio es poco usual en los países católicos y se presenta al máximo en los países protestantes.		Proyecto: precisar la influencia de las religiones acerca del suicidio.
2. Sin embargo, el contexto socio-económico de esos países es diferente; para evitar cualquier error y precisar lo más posible la influencia de esas religiones, es necesario compararla en el seno de una misma sociedad.		Establecimiento de los hechos: con la ayuda de datos estadísticos, el autor muestra que el protestantismo es la religión donde se da la mayor cantidad de suicidios.
3. Al comparar las religiones dentro de los diferentes Estados de un mismo país (Alemania) o las diferentes provincias de un mismo Estado (Baviera), se observa que los suicidios están en razón directa al número de protestantes y en razón inversa al número de católicos.		Falsa excepción que confirma la regla.
4. Noruega y Suecia parecen ser la excepción. Pero hay mucha diferencia entre esos países escandinavos y los países de Europa central, para que el protestantismo produzca en ellos los mismos efectos. Si se comparan estos dos países con aquellos que tienen el mismo nivel de civilización, por ejemplo, en Italia se observa que el número de la gente que se suicida es dos veces mayor. Esta dos "excepciones" tienden, por lo tanto, a confirmar la regla.		Primera explicación posible: el carácter minoritario de la religión.
5. Entre los judíos, el suicidio se sitúa al mismo nivel que en los católicos, a veces por debajo. Los judíos son minoritarios; en los países protestantes, los católicos también son minoría. El hecho de ser minoritario no deja de tener influencia.		Explicación insuficiente.
6. El hecho de ser minoritario explica sólo una parte de la diferencia de influencia de las religiones sobre el suicidio. En efecto, aunque los protestantes son minoritarios, ellos se suicidan más que los católicos mayoritarios.		Segunda explicación: la naturaleza de los sistemas religiosos.
7. Debe buscarse la explicación en la naturaleza de los sistemas religiosos, y no en los principios que concierne al suicidio, ya que éstos son idénticos.		Diferencia importante: el libre examen...
8. La única diferencia es el examen libre. Mientras que el catolicismo dicta el dogma y exige una fe ciega, el protestantismo admite que el individuo sea el artesano de su creencia, ello favorece el individualismo religioso y la multiplicidad de las sectas.		...lo que conduce a una integración más débil; y ello favorece el suicidio.
9. Resultado del quebrantamiento de las creencias antiguas, y concediendo un mayor lugar al pensamiento individual, el protestantismo cuenta con menos creencias y prácticas comunes para agrupar a sus miembros. Es esta falta de integración la que señala la diferencia y explica el nivel más elevado de suicidios entre los protestantes.		

a. La guía de lecturas

Para tomar conciencia de su modo de empleo, por principio se propone aplicar la guía de lectura a un texto de Durkheim sobre el suicidio y después comparar su trabajo con el que hicieron los autores. Las consignas de empleo de esta guía de lecturas se presentan en el siguiente trabajo de aplicación.

b. El resumen

Hacer el resumen de un texto consiste en mostrar sus ideas principales y sus articulaciones de modo que se manifieste la unidad de pensamiento del autor. Este es el objetivo principal de las lecturas exploratorias y el resultado normal del trabajo de lectura.

A veces se dice que algunas personas tienen "el espíritu de síntesis", como si se tratara de una cualidad innata. Evidentemente esto es absurdo. La capacidad para elaborar buenos resúmenes depende de la capacitación y del trabajo y, una vez más, este aprendizaje se facilita y se acelera dentro de un marco y los consejos adecuados. La calidad de un resumen está directamente relacionada con la calidad de la lectura que la precedió. Además, el método para hacer un resumen debe ser la continuación lógica del método de lectura. En todo caso, así es como se procede aquí.

Retome la guía de lectura y relea el contenido de la columna de izquierda que se refiere a las ideas del texto. Considerados de un extremo a otro, esos nueve pequeños textos constituyen un resumen fiel del texto de Durkheim. Pero, en dicho resumen, las ideas centrales del texto no se distinguen de las demás; independientemente de su importancia relativa, cada una goza del mismo nivel otorgado a las ideas vecinas. Asimismo, las articulaciones que Durkheim establece entre las ideas no se ven claramente. En resumen, falta una estructuración de las ideas que permita reconstituir la unidad del pensamiento del autor y la coherencia de su razonamiento. El verdadero trabajo de resumen consiste precisamente en restituir esta unidad subrayando las ideas más importantes y mostrando los principales enlaces que el autor estableció entre ellas.

Para lograr lo anterior, también es necesario considerar el contenido de la columna derecha en la cual se anotaron explícitamente las

informaciones relativas a la importancia y a la articulación de las ideas, como por ejemplo: "Proyecto...", "Establecimiento de los hechos", "Primera explicación posible", etcétera. A partir de esas indicaciones, se está en la posibilidad de distinguir de inmediato las secciones del texto donde se encuentran las ideas centrales de las que incluyan las ideas secundarias, los datos ilustrativos o la presentación de la argumentación. Además, esas ideas se encuentran con facilidad y se ordenan conforme al contenido de la columna izquierda donde se retoman en forma condensada.

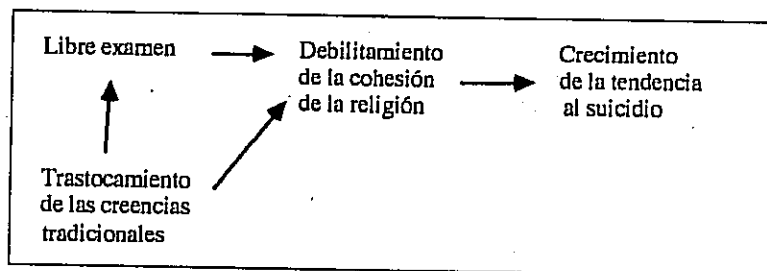
Cada uno puede hacer este trabajo por sí solo sin mayor dificultad, ya que la guía de lectura proporciona los medios y obliga al mismo tiempo a empaparse materialmente del texto estudiado. Quedará por elaborar el resumen de manera lo bastante clara para que la persona que no conozca el texto de Durkheim tenga una idea global con la sola lectura del resultado del trabajo que realizó. Incluso si no existe el propósito de comunicar los logros de la investigación, resulta importante este esfuerzo de claridad, pues constituye a la vez un ejercicio y una prueba de comprensión, ya que si el texto no es accesible para los demás, probablemente tampoco lo sea para usted mismo.

El siguiente texto constituye un ejemplo de resumen, redactado en la continuación del ejercicio de lectura:

En ese texto, Durkheim analiza la influencia de las religiones en la frecuencia de suicidio. Gracias al examen de los datos estadísticos que se refieren al índice de suicidios de los diferentes pueblos europeos de religiones protestante y católica, concluye que la tendencia al suicidio es tan fuerte como débil es la cohesión de la religión.

En efecto, una religión fuertemente integrada como el catolicismo, cuyos fieles comparten numerosas prácticas y creencias comunes, hace que todo ello los proteja del suicidio, lo cual no sucede en el caso de una religión débilmente integrada como el protestantismo, que le concede un lugar importante al libre examen.

Una síntesis literaria como ésta se complementa mucho con un esquema que representa las relaciones causales que, en este caso, Durkheim establece entre los diferentes fenómenos considerados:



Al terminar este ejemplo de trabajo de lectura y de resumen, uno se da cuenta de los beneficios que puede alcanzar. El que llega hasta el final del trabajo con seguridad mejora sus capacidades para la lectura, para la comprensión de los textos y para la realización de resúmenes, lo que resulta útil en cualquier trabajo intelectual. Además, por el carácter activo del trabajo, las ideas del texto quedan inscritas en su pensamiento. Gracias al resumen, puede comparar más fácilmente dos textos diferentes y mostrar sus convergencias y divergencias; y lo que parecía una tarea insuperable se convierte en una labor seria, incluso difícil, pero finalmente accesible.

Por supuesto que el modelo de guía de lectura que aquí se presenta es preciso y riguroso, pues requiere que se le consagre tiempo y que los textos no sean ni muy largos ni muy numerosos. A partir de este momento en muchos casos, se pueden crear otras guías de lectura más flexibles y mejor adaptadas a cada proyecto en especial. No obstante, hay que desconfiar de las economías de tiempo falsas. Estrictamente hablando, leer mal dos mil páginas no sirve para nada; leer bien un buen texto de diez páginas ayuda a iniciar una investigación o un trabajo. Aquí, más que en ningún otro lugar, es necesario no apresurarse ni hacer mal uso de las interminables bibliografías que se encuentran al final de algunas obras.

No cabe duda de que un buen hábito de trabajo intelectual invita a prescindir del empleo de una guía de lectura explícita, aunque los lectores experimentados leen raramente por casualidad. En el momento en que sus lecturas se inscriben en el marco de una investigación, tienen una idea clara de sus objetivos y de hecho leen con un método, aun si formalmente no lo parece. Al contrario, se demuestra que una gran cantidad de lectores menos formados, se interesan en modificar sus hábitos y en leer mejor, menos textos, elegidos con más cuidado.

EJERCICIO No. 4

Resúmenes de textos

Llegó el momento de **realizar** el ejercicio completo del resumen sobre los dos o **tres** textos que se han considerado **para** constituir el primer grupo del programa de lecturas. **Es** un trabajo de larga duración que demandará algunas horas o algunos días **según se hayan seleccionado artículos** o libros completos. En el transcurso del trabajo de resumir, es necesario no olvidar la **pregunta inicial** y ser muy preciso acerca de las ideas que se le relacionan directamente. No **lea** a los autores de manera gratuita, sino **para** **progresar** en el propio trabajo. Mantenga en su mente los **propios** objetivos.

Se recomienda efectuar este doble o **triple** ejercicio con mucho cuidado. Quizá después de esto piense en **abandonar** el método. Pero intente probar con seriedad **al menos** a partir de dos o tres textos diferentes. **Sólo** después decidirá si continúa, **para** adaptarlo a los proyectos **personales** o aplicarlo **sistemáticamente**. En éste último caso y si no se desanima ante la primera dificultad, avanzará a pasos agigantados. Antes de que lo piense, utilizará esta guía **sin** que le sea pesado seguir y **sin** que se dé cuenta. Además se trata de que **adquiera cada vez más** ese famoso "espíritu de síntesis" que **jamás** ha faltado tanto como en este periodo en que **hay** un bombardeo continuo de multitud de mensajes **fragmentados**. Cuando este ejercicio se **termine**, realice el ejercicio siguiente que lo complementa y lo concluye.

El método presentado en los extractos de la obra citada, **¿conviene** aplicarlo a obras completas? Sí, con ligeras adaptaciones. Por un lado, los párrafos de lectura pueden ser mucho más largos en el

EJERCICIO No. 5

Comparación de textos

Una vez efectuado el resumen de los dos o tres textos seleccionados, es necesario compararlos **cuidadosamente** a modo de rescatar los elementos de reflexión y las pistas de **trabajo** más interesantes.

Para hacer correctamente este trabajo, se procede en dos etapas: primero hay que **comparar** los diferentes textos y después, sacar las pistas para continuar la investigación.

1. Comparación de los textos

Se trata de **confrontar** los textos de acuerdo con dos criterios principales, que a su vez se dividen en tres sub-criterios.

* 1er. criterio: los puntos de vista que se adoptaron

Como se ha visto, los fenómenos sociales son objeto de estudio desde diferentes puntos de vista. Por ejemplo, el problema del desempleo puede **tratarse desde** un enfoque **más** bien histórico, **macroeconómico** o **sociológico**. Del mismo modo, en el **marco** de una **misma** disciplina, se **consideran** **varias** aproximaciones diferentes. El sociólogo estudia el lugar del **desempleado** en la **sociedad** o las **relaciones de poder** en torno al asunto del empleo. **¿Cuáles son** entonces los puntos de vista que los autores adoptan y **cómo** se **sitúan** unos en **relación** con otros?

Sub-criterios:

Para confrontar las opiniones con orden y **claridad**, se verificarán:

- a) las convergencias entre ellos;
- b) las divergencias entre ellos;
- c) sus **complementariedades**.

* 2o. criterio: los contenidos

Ya sea que los autores adopten puntos de vista comparables o no, ellos defienden tesis **condicionales** o **inconciliables**. Aún más, a veces se critican entre sí abiertamente.

Sub-criterios:

Para confrontar los contenidos con orden y **claridad**, subraye:

- a) los **acuerdos** **manifiestos** entre ellos (si existen);
- b) los **desacuerdos** **manifiestos** entre ellos (si los hay);
- c) las **complementariedades**.

2. Señalamiento de las pistas para la continuación de la investigación

Aquí se trata de **responder** a las **preguntas** siguientes:

- **¿Cuáles son** las lecturas que tienen mayor relación con la pregunta inicial?
- **¿Cuáles son** las pistas que sugieren esas lecturas?

En esta ocasión el **objetivo** consiste en seleccionar lo **más** prudentemente posible los **textos** del segundo grupo de lecturas. Así se decidirá, por ejemplo, buscar de nuevo textos que discurren en un punto de vista que sea de interés, que manejen con profundidad un problema sobre el cual existan desacuerdos, o bien que traten el propósito de la investigación desde un ángulo diferente que estuvo ausente en el primer grupo de lecturas.

Al término de **estos** ejercicios, conviene interrumpir provisionalmente la lectura de textos y darse un tiempo **para** reflexionar.

momento en que el texto está "dilufo" y contiene numerosos datos y múltiples ejemplos. Por otro lado, raramente se procede a efectuar una lectura sistemática de todos los capítulos del libro. Una vez que se precisan los objetivos, es muy probable que sólo algunas partes se profundicen y que baste con una simple y atenta lectura para lo demás.

2. LAS ENTREVISTAS EXPLORATORIAS

Las lecturas y las entrevistas exploratorias deben ayudar a formar la problemática de la investigación. Las lecturas ayudan a concretar los conocimientos que se refieren al problema inicial; las entrevistas contribuyen a descubrir los aspectos que se han de tomar en consideración y amplían o rectifican el campo de investigación de las lecturas. Unos y otros son complementarios y se enriquecen mutuamente. Las lecturas ofrecen un marco a las entrevistas exploratorias y éstas aclaran lo concerniente a dicho marco. La entrevista exploratoria economiza gastos inútiles de energía y tiempo en materia de lectura, formulación de hipótesis y observación. Se trata en cierta forma de un primer "sondeo" antes de elegir los recursos más importantes.

Las entrevistas exploratorias tienen por función demostrar los aspectos del fenómeno estudiado en los que el investigador no pensó espontáneamente y de este modo complementar las pistas de trabajo que se manifestarán a partir de las lecturas. Por tal motivo, es básico que la entrevista se lleve a cabo de una manera muy abierta y muy flexible para que el investigador evite plantear preguntas demasiado numerosas y precisas ¿Cómo lograrlo?

En general, los métodos muy formales y estructurados como las encuestas por cuestionario o ciertas técnicas complejas de análisis de contenido convienen menos para el trabajo exploratorio que las que presentan una gran flexibilidad de aplicación, como son las entrevistas poco directivas o los métodos de observación donde al observador se le deja un grado importante de libertad. El motivo es muy simple: las entrevistas exploratorias sirven para encontrar pistas de reflexión, ideas e hipótesis de trabajo, no para verificar hipótesis preestablecidas. Se trata de abrir la mente, de escuchar y no de formular preguntas precisas, de descubrir nuevas formas de plantear el problema y no de probar la validez de los esquemas propuestos.

La entrevista exploratoria resulta una técnica valiosa para una muy grande variedad de trabajos de investigación social. No obstante, los investigadores la utilizan poco y mal; aquí se tendrá la oportunidad de rehabilitarla ya que si se utiliza bien, proporciona servicios inestimables. Siempre que el tiempo apremia, uno cree que puede prescindir de esta etapa exploratoria, que en sí significa una economía de tiempo y de recursos. Además y como una de sus mayores ventajas, la entrevista constituye una de las fases más agradables de toda investigación: la del descubrimiento, de las ideas que surgen y de los contactos humanos más enriquecedores para el investigador.

Fase interesante y útil, pero cuán peligrosa si el investigador principiante interviene en ella en calidad de turista. El contacto con el campo de estudio, la expresión de lo vivido y la aparente convergencia de los discursos (productos de estereotipos socio-culturales) lo inducirán muy probablemente a creer que ve mucho más claro que mediante la lectura y que las ideas, más o menos inconscientes que tenía respecto al problema, corresponden muy bien con lo que descubre en el trabajo de campo. Esta es una tentación frecuente; muchos principiantes no la resisten, descuidan las lecturas y comprometen el subsecuente progreso de su investigación con impresiones parecidas a las de un turista que pasa algunos días en un país extranjero. Llevado por la ilusión de la transparencia, el investigador se sume en el atolladero de la confirmación superficial de las ideas preconcebidas. Su investigación fracasará inevitablemente, puesto que la exploración se desvió de su función primordial: la ruptura con la especulación gratuita y los prejuicios. Un ejemplo completo de investigación, presentado al final de la obra, permitirá darse mejor cuenta de tal peligro y de la importancia de esta fase del trabajo.

Para cumplir con dicha función de ruptura, las entrevistas exploratorias deben respetar algunas condiciones que se presentan en forma de respuesta a las tres preguntas siguientes:

- ¿Con quién resulta provechoso tener una entrevista?
- ¿En qué consisten las entrevistas y cómo proceder?
- ¿Cómo aprovecharlas para que permitan una verdadera ruptura con los prejuicios, las ideas preconcebidas y las ilusiones de transparencia?

2.1 ¿CON QUIÉN RESULTA PROVECHOSO TENER UNA ENTREVISTA?

Son tres las categorías de personas que pueden ser interlocutores válidos.

* Primero: *los maestros, investigadores especializados y expertos* en el campo de la investigación que se relaciona con la pregunta inicial. Ya se mencionó su utilidad a propósito de la selección de las lecturas. Estas personas también ayudan a mejorar el conocimiento del campo de estudio al exponernos no sólo los resultados de sus trabajos, sino también el proceso emprendido, los problemas que se han encontrado y los escollos que se deben evitar. Este tipo de entrevista no requiere de alguna técnica en especial pero resultará tan fructífera que contribuirá a que la pregunta inicial se formule bien; además, permitirá a su interlocutor precisar lo que a usted le interesa.

Para aquellos cuya pregunta inicial está todavía en duda, este tipo de entrevista puede ayudar a esclarecerla, con la condición de que el interlocutor esté dispuesto a cooperar, lo cual no es común.

* La segunda categoría de interlocutores que se recomiendan para las entrevistas exploratorias son los *testigos privilegiados*. Se trata de personas que, por su posición, su acción o sus responsabilidades, tienen un amplio conocimiento del problema. Estos testigos pueden pertenecer al público sobre el que recae el estudio, o bien ser ajenos a éste pero vinculados con él. Así, en su trabajo sobre los valores juveniles, se encuentran jóvenes responsables de organizaciones para la juventud; así como también adultos (educadores, maestros, sacerdotes, trabajadores sociales, jueces de menores) cuya actividad profesional los relaciona directamente con los problemas juveniles.

* Por último, la tercera categoría de interlocutores útiles: aquellos que constituyen *el público relacionado con el estudio*; es decir, en el ejemplo precedente, los jóvenes mismos. Aquí, es importante que las entrevistas abarquen la diversidad del público referido.

Las entrevistas con los interlocutores de la segunda y la tercera categoría tienen un riesgo de desviación mayor por ilusión de transparencia. Incluidos en la actividad, unos y otros suelen explicar su comportamiento mediante justificaciones. Subjetividad, falta de perspectiva, visión parcial, todo ello es inherente a este tipo de entrevista.

Una buena dosis de espíritu crítico y un mínimo de técnica son indispensables para evitar las trampas ocultas.

2.2 ¿EN QUÉ CONSISTEN LAS ENTREVISTAS Y CÓMO PROCEDER?

Los fundamentos metodológicos de la entrevista exploratoria se encuentran en la obra de Carl Rogers sobre psicoterapia. Antes que nada se planteará el modo de comprender los principios y la esencia de este método; después se tratarán los problemas de su aplicación en la investigación social.

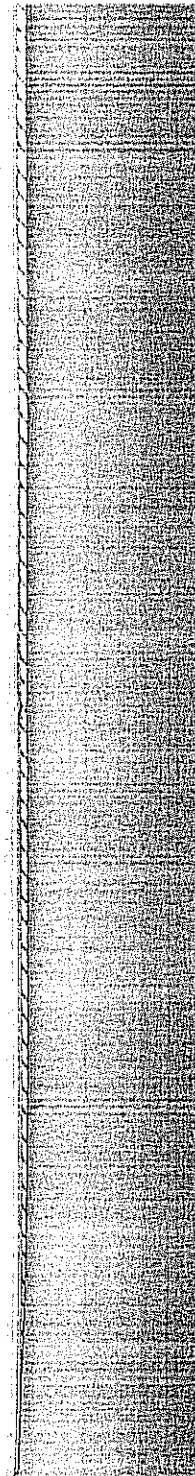
Lo que sigue se aplica principalmente a las entrevistas con las dos últimas categorías de interlocutores arriba mencionadas.

a. Los fundamentos del método

Rogers es un psicoterapeuta; su objetivo práctico consiste en ayudar a los que se dirigen a él para resolver sus problemas de tipo psicológico. No obstante, el método que propone el autor se diferencia de todos los que le atribuyen al terapeuta una función más o menos importante en el análisis del problema. Para Rogers el análisis será fructífero sólo si lo realiza el "cliente", pues así aprende a reconocerse a sí mismo mediante el análisis de sus dificultades y adquiere, según Rogers, una madurez y una autonomía personal que lo ubican más allá del problema más o menos preciso, por el cual acudió al terapeuta. Para lograr este objetivo, Rogers concibió y experimentó un método terapéutico no-directivo, que es célebre y se utiliza en la enseñanza.

La base de este procedimiento consiste en dejar al cliente la elección del tema de las entrevistas, así como también el control de su progreso. Por tal motivo, la labor del terapeuta o del "asistente" no es sencilla.

Dicha tarea consiste en ayudar al cliente a acceder a un mejor conocimiento y a una mayor aceptación de sí mismo, al funcionar de alguna manera como un espejo que le regresa su propia imagen y le permite así profundizar en ella y asumirla. Rogers explica el método en cuestión detalladamente, en *La relation d'aide et la psychothérapie* (E.S.F, París, 1980, primera edición en inglés en



1942). Esta versión francesa se presenta en dos tomos: el primero describe el método y el segundo presenta una aplicación real con el examen sistemático de las intervenciones del asistente y de su cliente.

A partir de Rogers, numerosas obras se publicaron acerca de la entrevista de ayuda, en donde cada autor trata de proporcionar el mejoramiento que le sugiere su propia práctica o bien intenta adaptar el método a campos de análisis y de intervención más amplios. No obstante las variaciones, cada uno se refiere a Rogers y a la base de su procedimiento: entrevista no-directiva. Aunque resulte paradójico, este principio crea a la vez el interés y la ambigüedad propios del empleo de dicho método en la investigación social.

b. La aplicación en la investigación social

En su libro *L'orientation non-directive en psychothérapie et en psychologie sociale* (Dunod, París, 1970), Max Pagès explica como sigue "la contradicción que existe entre la orientación no-directiva y el empleo de entrevistas no-directivas como instrumentos de investigación social". "Es fácil destacarla, escribe. En un caso, el objetivo de la entrevista se fija con el cliente mismo y el terapeuta no busca influirlo. En el otro, el entrevistador establece el propósito sin importar cuál sea ésta: proporcionar información a un grupo cualquiera, colaborar en una investigación, favorecer el desarrollo comercial de una firma, la propaganda de un gobierno, etcétera" (p: 112).

Por tal motivo no puede decirse que las entrevistas exploratorias en la investigación social son estrictamente no-directivas. En efecto, es el investigador y no el interlocutor el que pide la entrevista. Se trata el tema que elige el investigador y no sobre el que el interlocutor desea hablar. El objetivo de la entrevista se relaciona con los objetivos de la investigación y no con el desarrollo personal del entrevistado, lo que representa muchas diferencias significativas; de aquí que algunos hablen de entrevista libre en lugar de no-directiva.

Sin embargo, y sin abusar del carácter no-directivo de las entrevistas exploratorias que solicita, el investigador en ciencias sociales puede obtener ventaja de algunas características importantes del

método de Rogers y, desde varios puntos de vista, copiar el comportamiento del psicoterapeuta no-directivo. En efecto, al mismo tiempo que el investigador evitará que su interlocutor hable ampliamente de temas que no tienen ninguna relación con la cuestión prevista al principio, se esforzará en adoptar una actitud poco directiva y lo más "facilitadora" posible. Prácticamente, los rasgos principales de esta actitud son los siguientes:

1) El entrevistador debe esforzarse por *plantear las menos preguntas posibles*. La entrevista no es un interrogatorio, ni una encuesta por cuestionario. El exceso de preguntas da siempre el mismo resultado: el entrevistado tiene de inmediato la impresión de que sólo se le pide que responda a una serie de preguntas precisas y evitará comunicar lo profundo de su pensamiento y de su experiencia. Sus respuestas serán cada vez más breves y menos interesantes. Después de responder superficialmente a lo anterior, espera lo siguiente, como si esperara una nueva instrucción. Una breve exposición introductoria acerca de los objetivos de la entrevista y sobre lo que se espera de ella basta para darle el tono general de la conversación libre y abierta.

2) En la medida en que sólo es necesario un mínimo de intervenciones para reubicar la entrevista de acuerdo a sus objetivos, para impulsar la dinámica o incitar al entrevistado a profundizar ciertos aspectos importantes del tema tratado, el entrevistador debe *esforzarse por formular sus intervenciones de una manera lo más abierta posible*. En el transcurso de las entrevistas exploratorias, es importante que el entrevistado exprese su propia "realidad", en su propio lenguaje, con sus propias categorías conceptuales y sus marcos de referencia. Mediante intervenciones muy precisas y autoritarias, el entrevistador impone sus propias categorías mentales. La entrevista no puede cumplir su función exploratoria ya que el interlocutor no tiene más que responder dentro de esas categorías, es decir, confirmar las ideas que el investigador pensó con anterioridad. En efecto, es raro que el interlocutor rechace la manera como se le plantea el problema: ya sea que lo reflexione una primera vez, o bien porque le impresionó la categoría del investigador o la situación de la entrevista.

He aquí algunos ejemplos de intervenciones que facilitan la expresión libre del entrevistado; por esta razón se les llama normalmente "estímulos".

- "Si comprendo bien, Ud. quiere decir que..."

- "Hmm...sí..." (para manifestar la atención y el interés que uno concede a lo que dice el que responde).

- "Ud. me dijo hace un momento que..." (para volver sobre un punto que merece ser profundizado). ¿Puede Ud. precisar...?"

- "Qué quiere decir exactamente por...?"

- "Ud. señaló la existencia de dos aspectos (razones) del problema; ya habló del primero, ¿cuál es el segundo?" (para volver sobre un "olvido").

- "Aún no se habla de...; (puede decirme cómo ve Ud...? (para tratar otro aspecto del tema).

En el mismo orden de ideas, no hay que temer a los silencios. Éstos atemorizan siempre al entrevistador principiante. Algunas pequeñas pausas durante la entrevista le permiten al que responde reflexionar con más calma, concentrar sus recuerdos y, sobre todo, darse cuenta de que dispone de un importante margen de libertad. Querer acabar desesperadamente con el más mínimo silencio expresa un reflejo de miedo y una tentación tan común como peligrosa puesto que incita a multiplicar las preguntas y a reprimir la expresión libre. En el transcurso de esos silencios, pasan muchas cosas por la cabeza de aquel a quien se interroga. Con frecuencia duda en decir más; entonces alíentelo con una sonrisa o con cualquier otra actitud manifestamente receptiva, porque lo que diga puede ser fundamental.

3) *A fortiori*, el entrevistador *no debe intervenir en el contenido de la entrevista*, sobre todo participando en los debates de ideas o tomando una posición ante las proposiciones del que responde. Aún más, debe evitar la aprobación ya que, si el interlocutor se habitúa a ella y le toma gusto, interpretará posteriormente cualquier actitud de reserva como signo de desaprobación.

4) Por otra parte, es necesario *vigilar que la entrevista se lleve a cabo en un ambiente y un contexto adecuados*. Resulta inútil esperar que una entrevista sea profunda y auténtica si se realiza en presencia de otras personas, en un ambiente ruidoso e incómodo, donde el teléfono suena cada treinta segundos o el entrevistado consulta constantemente su reloj con el fin de no faltar a otra cita. Se debe advertir a este último acerca de la probable duración de la entrevista (generalmente una hora en promedio), a menos que en el

mismo momento, apasionado por su tema, acepte o manifieste su deseo de prolongarla más allá del límite convenido. En efecto, esta hipótesis favorable es muy común y obliga al entrevistador a prever un margen de seguridad relativamente importante.

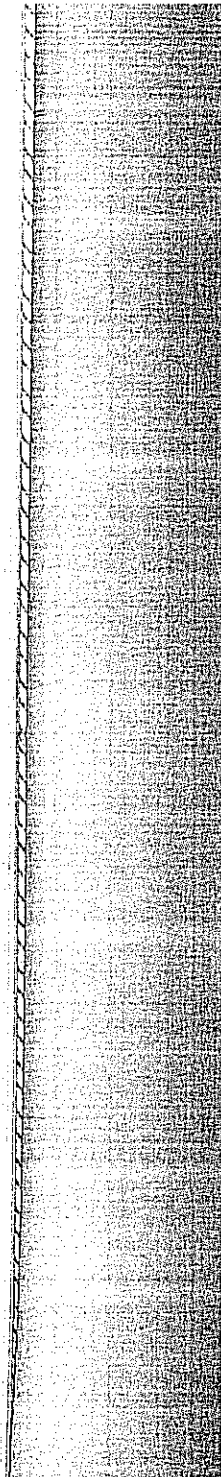
5) Finalmente, en cuanto al plano técnico es indispensable *registrar las entrevistas*. Ahora existen pequeñas grabadoras con micrófono incorporado, que funcionan con pilas y se colocan con facilidad en la bolsa de un saco. Estos aparatos discretos impresionan poco a los entrevistados quienes, después de algunos minutos, ya no le prestan atención. El registro se subordina a la autorización previa de los interlocutores; pero ello se acuerda generalmente sin reticencias cuando los objetivos de la entrevista se exponen con claridad, y el entrevistador se compromete, primero que nada, a respetar el anonimato; segundo, a conservar él mismo las bandas magnéticas; y tercero, a borrar los registros una vez que se analicen.

En cambio, se debe evitar dentro de lo posible tomar notas durante la entrevista, pues distraen tanto al entrevistador como al entrevistado que no deja de considerarlas como un indicador del interés que su interlocutor le otorga a su conversación. En compensación, resulta útil y sin inconveniente, anotar de vez en cuando algunas palabras con el fin de estructurar la entrevista: puntos a esclarecer, preguntas sobre las cuales hay que volver, temas que falta por tratar, etcétera.

En resumen, las características principales de la actitud que debe adoptarse en el transcurso de una entrevista exploratoria, son las siguientes:

- plantear las menos preguntas posibles;
- intervenir de la manera más abierta como sea posible;
- abstenerse de intervenir uno mismo en el contenido;
- vigilar que la entrevista se realice en un ambiente y un contexto adecuados;
- grabar las entrevistas.

Por lo tanto, se trata de un método que estrictamente no tiene nada que ver ni con el intercambio de puntos de vista entre dos personas, ni con el sondeo de opinión. El investigador fija de antemano los temas a propósito de los cuales desea que su interlocutor exprese lo más libremente posible la riqueza de su experiencia o lo profundo de su pensamiento y de sus sentimientos. Para ayudar al investigador a practicar este método de manera correcta y fructífera, no



existe ningún "truco", ningún mecanismo preciso que baste para aplicarlo como una receta. El resultado satisfactorio es cuestión de experiencia.

c. El aprendizaje de la entrevista exploratoria

El aprendizaje de la técnica de la entrevista exploratoria debe pasar obligatoriamente por la experiencia concreta. Si se tiene la intención de utilizar esta técnica y de adiestrarse en ella, el mejor medio consiste en analizar sus primeras entrevistas de manera detallada, de preferencia con algunos colegas que tendrán una visión menos parcial del trabajo que la suya. Este es un modo de proceder a dicha autoevaluación:

- Escuche la grabación e interrumpa el avance de la cinta después de cada una de sus intervenciones.

- Anote cada intervención y analícela: ¿Es ésta indispensable? ¿No interrumpió a su interlocutor sin mayor motivo cuando éste estaba interesado en la entrevista? ¿No trató de introducir demasiado rápido un término en una pausa de sólo algunos segundos?

- Después de discutir cada intervención, continúe escuchando la cinta para examinar la manera en la que el interlocutor reaccionó a cada una de sus intervenciones. ¿Éstas lo llevaron a profundizar en sus reflexiones o en su testimonio o, al contrario, produjeron una reacción corta y técnica? ¿Sus intervenciones como entrevistador suscitaron un debate de ideas entre su interlocutor y Ud. dificultando de ese modo las oportunidades de una reflexión y de un testimonio auténticos, por parte de su interlocutor?

- Al término de la grabación, evalúe su comportamiento general como entrevistador. ¿Sus intervenciones fueron demasiado frecuentes o muy estructurantes? o ¿le parece que es una entrevista flexible, abierta y rica en el plano del contenido? Finalmente ¿cuál es el balance global y cuáles son, en su práctica, los puntos débiles que requieren corregirse?

Se observará de inmediato que un mismo comportamiento de parte del entrevistador, frente a interlocutores diferentes, no produce forzosamente el mismo resultado. El resultado satisfactorio de una entrevista depende de la manera en la que funciona la interacción entre los dos participantes. Un día el interlocutor será muy reserva-

do; al día siguiente será expresivo y resultará muy difícil impedirle hablar de cualquier tema. Otro día, tendrá suerte y pensará tal vez erróneamente que la entrevista exploratoria es una técnica de suma utilidad y beneficio. En todos estos casos, no deje tan rápido a su interlocutor la responsabilidad del triunfo o del fracaso de la entrevista.

Las recomendaciones que se hicieron con anterioridad constituyen reglas generales que se tienen que respetar. Pero cada entrevista requiere que el entrevistador adapte su comportamiento con agilidad a propósito del caso. Sólo la práctica proporciona el "olfato" y la sensibilidad que hacen al buen entrevistador. Por último, es necesario subrayar que una actitud de bloqueo sistemático o selectivo de parte del interlocutor constituye con frecuencia un indicador que requiere interpretarse como tal.

2.3 EL APROVECHAMIENTO DE LAS ENTREVISTAS EXPLORATORIAS

Aquí hay que tomar en consideración dos puntos: el discurso como dato, fuente de información y el discurso como proceso.

a. El discurso como fuente de información

Las entrevistas exploratorias no tienen por función verificar las hipótesis ni recolectar o analizar datos precisos, sino más bien abrir pistas de reflexión, ampliar los horizontes de lectura, tomar conciencia de las dimensiones y los aspectos de un problema, en los cuales el investigador no pensó de manera espontánea. Las entrevistas también evitan que el investigador se ocupe de problemas falsos, productos inconscientes de prejuicios y preconcepciones. Las divergencias de puntos de vista entre los interlocutores son fáciles de identificar. Pueden revelar posturas insospechadas al principio y, por lo tanto, ayudar al investigador a ampliar su horizonte y a plantear el problema lo más sensatamente posible. Las divergencias y contradicciones se imponen como datos objetivos, no se inventan.

Desde entonces, se comprenderá que el aprovechamiento de las entrevistas exploratorias pueden hacerse de manera muy abierta, sin utilizar una guía de análisis precisa. El mejor modo de lograrlo consiste sin duda en escuchar y volver a escuchar las grabaciones unas tras

otras, en anotar pistas e ideas, en observar las contradicciones y las divergencias de opiniones y en reflexionar acerca de lo que se revela en las entrevistas. Durante el trabajo, es menester estar atento al menor detalle que, considerado en relación a los otros, actualiza los aspectos ocultos del problema, los cuales no dejan de ser importantes.

b. El discurso como proceso

La entrevista no-directiva lleva al interlocutor a expresar sus vivencias o la percepción que posee del problema en el cual se interesa el investigador. Con frecuencia, es la primera vez que el interlocutor se expresa acerca del tema; por tal motivo, deberá reflexionar, concentrar y ordenar sus ideas, encontrar las palabras (más o menos) adecuadas para finalmente expresar su punto de vista. Algunos lo logran fácilmente porque están acostumbrados a este tipo de ejercicio; para otros resulta más difícil; comienzan con frases que no terminarán por múltiples razones: falta de vocabulario, opiniones contradictorias que se confrontan en su pensamiento, informaciones que creen peligroso revelar, etcétera. En este caso, la respuesta será caótica, desordenada y a veces marcada por virajes que no entran en la lógica pero que pueden ser reveladores. Ello lleva a considerar la comunicación resultante de la entrevista como un proceso (más o menos penoso) de elaboración de un pensamiento y no como un simple dato.

"El discurso, escribe L. Bardin, no es la transposición transparente de opiniones, actitudes, representaciones que existen de manera acabada antes de conformarse en lenguaje. El discurso es un momento en un proceso de elaboración con todo lo que ello significa de contradicciones, incoherencias, frases inconclusas. El discurso es la palabra en acto... En toda comunicación (entrevista no-directiva) la producción de la palabra se ordena a partir de tres polos: el locutor, su objeto de referencia y el tercero, quien plantea la pregunta-problema. El locutor se expresa con toda su ambivalencia, sus conflictos, la incoherencia de su inconsciente; pero ante la presencia de un tercero, su palabra debe cumplir con la exigencia de la lógica socializada; "bien que mal", ésta se transforma en discurso y es gracias al esfuerzo por dominar la palabra, por sus lagunas y sus doctrinas que el analista puede reconstruir su producción, sus actitudes, las representaciones

reales". (L. Bardin, *L'analyse du contenu*, P.U.F., Colección *Le Psychologue*, París, 1983, p. 172).

Por lo tanto, aun en la fase exploratoria de una investigación, puede ser de utilidad completar el análisis muy abierto del "discurso como información" con un exámen del "discurso como proceso". Un trabajo de este tipo reclama un método más penetrante que el precedente, que se limitó a un simple inventario de contenido.

En la fase exploratoria de una investigación, el análisis de contenido tiene una función esencialmente heurística, es decir que sirve para descubrir ideas y pistas de trabajo (que se concretan más tarde mediante las hipótesis). Dicha función ayuda al investigador a evitar las trampas de la ilusión de transparencia y a descubrir lo que se dice detrás de las palabras, entre líneas y mediante los estereotipos. Esta fase permite superar, al menos en una cierta medida, la subjetividad de las propias interpretaciones.

No todas las investigaciones exploratorias necesitan de un análisis de contenido. Además, no existe un método de análisis de contenido que convenga para todos los tipos de investigación. Según el objeto de estudio, la entrevista producirá discursos o comunicaciones cuyos contenidos pueden ser tan diferentes que su aprovechamiento exigirá métodos diferentes. Aquí lo esencial es no olvidar que se propone a la entrevista como un medio de ruptura, pero que también pueden reforzar ilusiones y prejuicios si se efectúan en plan de "turista" y por lo mismo se aprovechan superficialmente. Para la investigación es vital enriquecer las entrevistas con lecturas y a la inversa, ya que de su interacción resultará la problemática de la investigación.

A manera de guía, M.C. d Unrug propone un método de análisis de contenido (análisis del enunciado) que tiene la ventaja de ser operatorio, flexible y maleable además de accesible pues no tiene una formación específica; éste se adecúa bien a la entrevista no-directiva. (M.C. d Unrug, *L'analyse de contenu*, op. cit. p. 171).

Por otra parte, los lectores que deseen familiarizarse con el método de la entrevista de investigación leerán con provecho la obra de A. Blanchet *et al. L'entretien dans les sciences sociales*, (Dunod, París, 1985). La obra de A. Blanchet, R. Ghiglione, J. Massonat y A. Trognon, *Les techniques d'enquête en sciences sociales* contiene una síntesis de las principales preguntas que se plantean en la práctica de

la entrevista de investigación, con el título "*Interviewer*" de A. Blanchet.

EJERCICIO No. 6

Realización y análisis de entrevistas exploratorias

Este ejercicio consiste en preparar, realizar y aprovechar algunas entrevistas exploratorias relacionadas con el proyecto en cuestión.

1) Preparación:

- Defina claramente los objetivos de las entrevistas. Para retomar este aspecto, se trata ante todo de esclarecer los aspectos importantes del problema, de ampliar las perspectivas teóricas, encontrar ideas, darse cuenta de la manera en la que se presenta el problema, etcétera, más que de integrar la información precisa.

- Perfeccione los aspectos prácticos del trabajo: las personas o la clase de personas que se van a entrevistar, la cantidad (muy pocas para la primera fase, por ejemplo alrededor de tres o cinco), la manera de presentarse ante ellos, el material (libreta de apuntes, grabadora, cintas para grabar,...).

- Prepare el contenido del trabajo: las preocupaciones centrales de las entrevistas, la manera de programarlas y de presentar los objetivos a las personas que se entrevisten.

2) Realización:

Efectúe el trabajo procurando conservar las grabaciones en buenas condiciones y anotar lo más rápido posible las eventuales observaciones complementarias.

3) Aprovechamiento

- Escuche varias veces todas las grabaciones y tome notas. (Es impresionante lo que se descubre cada vez que se oye lo grabado).

- Si es posible, que algunos colegas escuchen las grabaciones. Nárrales sus experiencias y pídale que comenten sus ideas.

- Estudie la posibilidad de realizar un análisis de contenido de las entrevistas como procesos y proceda a ello eventualmente.

- Y para concluir, trate de articular tales ideas unas con otras. Saque las ideas principales. Reagrupe las ideas complementarias. En resumen, dé una cierta estructura a los resultados del trabajo.

3. MÉTODOS EXPLORATORIOS COMPLEMENTARIOS

En la práctica es raro que las entrevistas exploratorias no se acompañen de un trabajo de observación o de análisis de documentos. Por ejemplo, a partir de un trabajo sobre la situación de los museos en Bruselas y en Valonia uno de los autores fue a ver a numerosos subdirectores de museos. Como las entrevistas se realizaban generalmente en los museos, no faltó la ocasión de visitarlos y a veces de volver con el fin de darse cuenta personalmente de su atmósfera, de su concepción didáctica o de la manera en la que los visitantes del momento se comportaban. Con frecuencia los interlocutores le proporcionaron al entrevistador documentos sobre su propio museo o acerca del problema general que le interesaba.

En resumen, las entrevistas, las observaciones y la consulta de diversos documentos se dan simultáneamente y a menudo en el transcurso del trabajo exploratorio. En los tres casos, los principios metodológicos son los mismos: echar un vistazo sin obstinarse en una pista única; escuchar todo lo que se diga a su alrededor para no conformarse con un solo mensaje; penetrar los ambientes y finalmente buscar distinguir las dimensiones esenciales del problema estudiado, sus facetas más reveladoras y, en consecuencia, los modos de aproximación más esclarecedores.

Para llevar este trabajo a término, el investigador no se apoyará en una guía de observación o de análisis de documentos precisa y detallada. La mejor manera de lograrlo consiste sin duda en anotar sistemáticamente y lo más rápido posible en una libreta todos los fenómenos y sucesos observados, así como las informaciones recolectadas que se relacionan con el tema de trabajo. Todavía aquí, resulta importante no descuidar la observación y anotar los fenómenos, los sucesos y la información de apariencia anodina pero que, en relación con lo demás, revelan su importancia. En esta libreta se podrán consignar las declaraciones más esclarecedoras que se escuchen en el transcurso de las entrevistas.

El aprovechamiento de este trabajo consiste en leer y releer las notas a modo de separar las pistas de investigación más interesantes. Una práctica común consiste en consignar las reflexiones más teóricas

en las páginas de la izquierda de la libreta, frente a los datos de observación que las inspiran.

Con frecuencia se opone la observación participante donde el investigador participa en la vida del grupo estudiado, como lo hacen en principio los etnólogos, y la observación no participante donde el investigador observa "desde el exterior" los comportamientos de los actores que intervienen. La distinción no siempre es clara en la investigación social. Existen grados en la participación de la vida de un grupo y es raro que un investigador participe totalmente. Sin embargo, la observación participante, sin duda más rica y más profunda, plantea en cambio los problemas prácticos que el investigador debe prever.

Antes que nada, es necesario ser aceptado por el grupo. A menos que el grupo haya solicitado la presencia del investigador, este debe dar, de entrada, una explicación al grupo acerca de las razones de su presencia, de la naturaleza del trabajo que desea emprender y de lo que hará con los resultados. Aun si se tienen las mejores intenciones, no es fácil explicar a un grupo los objetivos de un trabajo o de una investigación. Son dos las inquietudes que dominan en general los sentimientos de los interlocutores con respecto al investigador: el temor de ser conejillos de indias y el de ver que el investigador evalúa y juzga su propio comportamiento. En la fase exploratoria de una investigación acerca de las prácticas culturales, uno de los investigadores encontró muchas dificultades para convencer a algunos de los responsables locales que él no se encontraba en su ciudad para elaborar un informe sobre la gestión de las subvenciones que recibía cada año. Afortunadamente, la situación no siempre es así de ambigua en el plano institucional.

En toda hipótesis y cualquiera que sea la diversidad de las circunstancias concretas, antes que nada es importante no engañar a los interlocutores, pues su suspicacia es legítima y si se confirma, el investigador ya no tiene nada que hacer. Por último, es necesario considerar que el modo en el que se reciba al investigador se liga directamente con la manera en la que él mismo acepta y respeta a sus interlocutores de acuerdo con lo que son y evita juzgarlos o conducirse con indiscreción. Un investigador no es un periodista de escándalo; tampoco es aquel que investiga los chismes y los cuentos picarescos. Intenta aprender las dinámicas sociales. Los indicadores donde nutre su reflexión son con frecuencia triviales y

conocidos por todos. Es más bien su forma de manejarlos y de "com-prenderlos" (tomar en conjunto) lo que caracteriza su trabajo y lo hace interesante. La comprensión que el investigador proporciona no proviene de hechos nuevos que descubrió sino más bien de las relaciones nuevas que estableció entre los hechos y que esclarecen el significado de hechos ya conocidos.

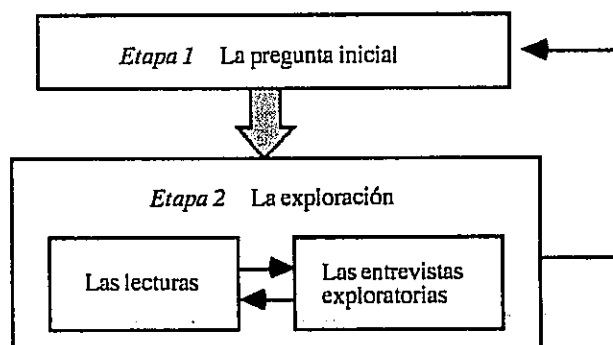
Una larga participación en la vida de un grupo puede bloquear la lucidez del investigador, ya que incluso no se percata siquiera de lo que debería sorprenderlo; además, los sentimientos que lo unen a ciertos miembros del grupo comprometen su espíritu crítico. Para evitar estos defectos, la mejor solución consiste en leer sus notas de observación y en narrar regularmente sus experiencias "etnológicas" a algunos colegas que no participen en el trabajo de campo. Estas reuniones son muy útiles para que el investigador tome distancia de su propio trabajo y de ahí pueden surgir las ideas que hacen posible el trabajo del investigador, pero que él solo no puede producir.

4. LA INTERACCIÓN ENTRE EL TRABAJO EXPLORATORIO Y LA PROBLEMÁTICA

La elaboración de la problemática no es una operación específica o separada de la precedente. Como lo indica el esquema de los actos y de las etapas del procedimiento, dicha elaboración se construye progresivamente a partir de lecturas y de entrevistas. Después de una primera tentativa de problematización, se descubre todo tipo de insuficiencias que llevan a mejorar la exploración y a reformular la pregunta inicial.

Por tal motivo, en los esquemas subsiguientes se dibujará una flecha de retroacción que parte de la exploración hacia la pregunta inicial.

Sólo en caso de que se trate de trabajos específicos y modestos, la fase exploratoria no se detiene después de dos o tres lecturas y otro tanto de entrevistas, sino que consiste en varias series de lecturas donde las aportaciones se corrigen y se profundizan de modo progresivo. No hay una regla absoluta en relación a esto, y la importancia relativa de esta fase varía considerablemente de un trabajo a otro.



No obstante, de manera general, se considera que la atención concedida a la elaboración de la problemática es tan importante como el hecho de que el trabajo se vincule a la investigación en el sentido estricto, ya que el investigador pretende hacer avanzar los marcos teóricos y conceptuales de su disciplina. En ese caso, se excluye la posibilidad de comprometerse en un trabajo importante de recolección y análisis de datos, antes de consagrar mucho tiempo a la asimilación de los modelos de interpretación preexistentes, así como también de adquirir un conocimiento suficiente dentro del campo estudiado.

En otros casos, como los sondeos de opinión y los estudios de mercado, donde quien realiza el trabajo simplemente recolecta los datos y los trata según los procedimientos técnicos simples y estables, sin integrarlos en un trabajo de interpretación profunda, la fase exploratoria puede reducirse.

La extensión de la fase exploratoria no se liga a la importancia de los recursos humanos y materiales sino más bien al tipo de conocimiento señalado en el trabajo. Es común que la fase exploratoria y la elaboración de una problemática ocupen la mayor parte de un trabajo de fin de estudios. En el caso de tesis de doctorado, esta fase (por supuesto, incluye las lecturas) comprende varios años antes de que el investigador decida el ángulo específico bajo el cual tratará finalmente su objeto de investigación.

Sin embargo, ese trabajo forma parte integral de la investigación, no es una simple preparación, pues mediante éste el investigador adquiere un conocimiento teórico y concreto de su objeto de estudio

sin el cual no progresa y aporta elementos a las fases posteriores. La inconsistencia de un informe de investigación, aunque muy vasto, es el producto directo de lagunas en el trabajo exploratorio y en el planteamiento de la problemática. Más aún, en la realidad del trabajo de investigación, la reflexión heurística no se interrumpe de una vez por todas a partir de un momento preciso. Es necesaria una fase exploratoria al principio del trabajo, pero, en una investigación que se respeta, el investigador no dejará de preguntarse a todo lo largo del trabajo sobre las maneras más pertinentes de tratar su objeto de investigación y corregirá su punto de vista cada vez que sea necesario y posible.

RESUMEN DE LA 2a. ETAPA

La exploración

Una vez que el proyecto de investigación se formula provisionalmente con la guía de una pregunta inicial, se trata de alcanzar una cierta calidad de información sobre el objeto de estudio y de encontrar la mejor manera de examinarlo. Esta es la función del trabajo exploratorio, el cual se compone de dos partes que con frecuencia se efectúan en forma paralela: por un lado, un trabajo de lectura y por otro, las entrevistas u otros métodos apropiados.

Antes que nada, las lecturas preparatorias sirven para informarse acerca de las investigaciones que hasta ahora se hicieron acerca del tema de trabajo y ubican la posible contribución que se concibe en relación a ellas. Gracias a sus lecturas, el investigador podrá además comprobar la perspectiva que le parece más pertinente para tratar su objeto de investigación. La selección de lecturas tiene que hacerse en función de criterios muy precisos: relaciones con la pregunta inicial, dimensión razonable del programa, elementos de análisis y de interpretación, aproximaciones diversificadas, espacios de tiempo consagrados a la reflexión personal y a los intercambios de opiniones. Además, la lectura propiamente dicha debe efectuarse con ayuda de una guía de lectura apropiada a los objetivos que se persiguen. Por último, los resúmenes correctamente estructurados permitirán separar las ideas esenciales de los textos estudiados y compararlos entre sí.

Las entrevistas exploratorias complementan y son de mucha utilidad para las lecturas pues permiten que el investigador tome conciencia de los aspectos de la pregunta que por su sola experiencia y sus lecturas no pudo detectar. Las entrevistas exploratorias cumplen con esta función sólo si son

poco directivas ya que el objetivo no consiste en validar las ideas preconcebidas del investigador, sino más bien en imaginar otras nuevas. Los fundamentos del método se buscan en los principios de la no-directividad que plantea Carl Rogers, pero se adaptan en función de una aplicación a las ciencias sociales. Aquí al investigador le interesan tres clases de interlocutores: los científicos especialistas del objeto estudiado, los testigos privilegiados y las personas que se encuentran en relación directa con el problema.

El aprovechamiento de las entrevistas resulta doble. Por una parte, cuando el discurso es accesible se analiza directamente como fuente de información; por otra parte se descifra como un proceso durante el cual el interlocutor expresa sobre él mismo una verdad más profunda que la inmediatamente perceptible.

Las entrevistas exploratorias con frecuencia se realizan al mismo tiempo que otros métodos complementarios, como la observación y el análisis de documentos.

Al finalizar esta etapa, el investigador reformula su pregunta inicial tomando en cuenta las enseñanzas del trabajo exploratorio.

EJERCICIO No. 7

Reformulación de la pregunta inicial

Este ejercicio consiste en revisar la pregunta inicial y adaptarla a los cambios de su reflexión y a las características principales de su cuestionamiento. Proceda como sigue:

1) En la primera formulación, ¿La pregunta inicial expresa bien el propósito que aparece al final del trabajo exploratorio? ¿Puede seguir usándola como hilo conductor? Si es así, ¿por qué? Si no, ¿por qué?

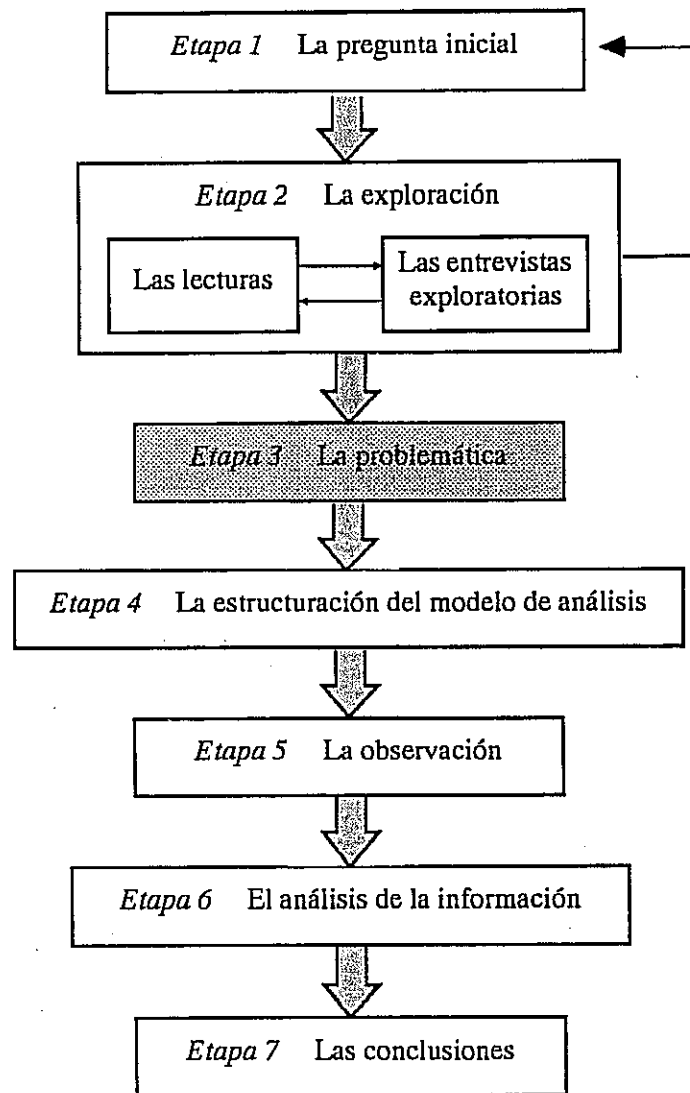
2) Si no, el proyecto revisado y corregido debe reformularse con la guía de una nueva pregunta inicial. Procure que esa nueva pregunta responda a los criterios presentados en la primera etapa. Si bien es importante que traduzca lo más fielmente posible las intenciones del investigador, también debe conservar las cualidades que la hagan operable. No pretenda lograr una explicación profunda que contenga todos los matices del pensamiento del investigador. Un itinerario no es una guía turística, aun si éste se inspira en ella en forma directa.

Se entiende que este ejercicio se repite en cada etapa del trabajo exploratorio.

Tercera etapa

LA PROBLEMÁTICA

LAS ETAPAS DEL PROCEDIMIENTO



OBJETIVOS

En el capítulo anterior se vio cómo realizar la exploración. Ahora se trata de retroceder o avanzar con base en la información recopilada y de controlar las ideas agrupadas con el fin de precisar las principales líneas de la investigación y definir una problemática conforme a la pregunta inicial.

La problemática es el enfoque o la perspectiva teórica que se decide adoptar para tratar el problema que plantea la pregunta inicial.

La elaboración de una problemática es una operación que con frecuencia se lleva a cabo en tres etapas.

En la primera etapa, se trata de aprovechar las lecturas y las entrevistas y señalar los diferentes aspectos del problema que formula la pregunta inicial, así como también las relaciones que se establecen entre ellos. Sin embargo estos diversos aspectos suelen reflejar puntos de vista u orientaciones teóricas muy diferentes. Entonces ¿qué se debe hacer? Elegir la orientación que le parezca más pertinente al investigador o elaborar una nueva pregunta que trascienda a las precedentes. Esta opción constituye la segunda etapa de la concepción de una problemática.

Esta opción no se realiza como cuando se elige una lata de chicharos de entre las cuatro marcas que se exponen en el estante del supermercado. Se elabora progresivamente, con base en la confrontación de los diferentes puntos de vista, considerando las convergencias y las divergencias y procediendo al análisis lógico de sus implicaciones.

En una tercera etapa, se trata de aclarar el marco conceptual que caracteriza a esta problemática. Este marco teórico constituye el fundamento de la siguiente etapa, la estructuración.

Para comprender bien de qué se trata en concreto, se estudiarán antes dos ejemplos de elaboración de una problemática. El primero se toma del estudio de Durkheim sobre "El suicidio". El segundo ejemplo se refiere a la enseñanza. Posteriormente se describirán de manera más sistemática las operaciones que hay que realizar en cada una de las tres fases mencionadas.

1. DOS EJEMPLOS DE PROPUESTA DE UNA PROBLEMÁTICA

1.1 EL SUICIDIO

En este trabajo, Durkheim llega a considerar su objeto de investigación de tal manera que se sale totalmente de los senderos frecuentados. Ahí donde el suicidio se consideraba como el desenlace de un proceso de desestructuración psicológica relacionado con un sentimiento agobiante de culpabilidad, Durkheim ve el síntoma y el producto de un debilitamiento de la cohesión de la sociedad, donde los miembros son menos solidarios y más individualistas. De hecho, Durkheim selecciona como objeto de estudio el suicidio, pero no lo concibe como la conclusión desafortunada de un proceso de desesperación, sino más bien lo toma como un "hecho social" específico. Desde su perspectiva, el nivel social de suicidios no se explica por la suma de suicidios individuales, cada uno de los cuales responde a móviles propios, sino por lo que constituye su sustrato social profundo: el estado de la sociedad cuya cohesión depende del sistema religioso que la inspira.

Lo anterior no significa, por supuesto, que el suicidio no se estudie desde el punto de vista psicológico, pero esta es una forma original de plantear el problema a la que Durkheim va a aplicarse.

En la lectura de la obra de Durkheim se encuentran las tres etapas de elaboración de una problemática, aun cuando las dos últimas se pueden confundir.

Al analizar la información obtenida en la exploración estadística, Durkheim observa ciertas constantes que le dan la intuición de que el suicidio no tiene únicamente una dimensión individual sino también una dimensión social. Las constantes estadísticas observadas lo sugieren. En una primera etapa, el autor prueba diversos enfoques posibles del suicidio, de los cuales surge una problemática nueva: el suicidio como fenómeno social.

Al optar por esta problemática (segunda etapa), el autor intenta conceptualizar este enfoque social del suicidio. En este momento (tercera etapa) relaciona al suicidio con la cohesión social y establece los fundamentos teóricos de problemática.

Desde luego, la noción de problemática se presenta aquí de una manera bastante burda que corresponde prácticamente al enfoque específico de una disciplina (la sociología) en oposición a otra (la psicología).

No obstante, este ejemplo del suicidio tiene la ventaja de probar el hecho de que concebir una problemática lleva a elaborar otro modo de considerar un problema y proponer una respuesta original a la pregunta inicial. El segundo ejemplo muestra que se pueden definir problemáticas muy diferentes dentro de una misma disciplina como la sociología.

1.2 LA ENSEÑANZA

Este segundo ejemplo se seleccionó porque la manera de tratarlo ha evolucionado considerablemente en el transcurso de las últimas décadas. No se pretende exponer el conjunto de enfoques de la enseñanza considerados hasta ahora por los investigadores; sólo algunos de ellos son suficientes para darse una idea de su diversidad y de las diferentes problemáticas que contienen.

Supóngase que nuestra pregunta inicial se refiere a las causas del fracaso escolar y que ésta aún no se precise bien, lo cual no es recomendable pero permite mostrar con mayor claridad la interacción entre la pregunta inicial, las lecturas y la problemática.

Si se le pregunta a una persona elegida al azar lo que representa para ella la enseñanza, sin duda hablará de su experiencia de aprendizaje o de capacitación, que es en lo que uno piensa en primer

lugar, cuando se toca el tema de la enseñanza. Los alumnos están ahí para aprender un oficio y para cultivarse, mientras que a los profesores se les paga para que les transmitan sus conocimientos. De esta manera, los investigadores comenzaron a tratar la enseñanza que ha sido objeto de estudios pedagógicos, los cuales en su mayoría analizan los procesos de aprendizaje escolar, en especial a partir de la comparación de diversos métodos de enseñanza. Desde esta perspectiva, los fracasos escolares se estudian en relación a las aptitudes de los niños, en función del proceso de aprendizaje y sobre todo en relación a los diversos métodos pedagógicos.

Gradualmente, algunos investigadores, entre los cuales hay un gran número de profesores, se interesaron en los contenidos implícitos de la enseñanza. Se dieron cuenta de que paralelamente a los ejercicios de gramática, las lecciones de historia y aun los cursos de ciencias naturales, sin sentirlo se comunica todo un contenido ideológico a los alumnos. Mediante los cursos no sólo se enseñan lenguas o ciencias, también las concepciones de la naturaleza humana, las funciones respectivas del hombre y de la mujer, el lugar de los niños en la sociedad, el triunfo social o profesional o en la vida política que se le inculcan a los alumnos sin saberlo y en gran medida, también a los profesores.

A partir de esta toma de conciencia, numerosos investigadores estudiaron lo que llaman la función de reproducción ideológica de la enseñanza, es decir, la manera en que ésta contribuye a asegurar un cierto orden social al transmitir a las nuevas generaciones las ideas dominantes de la vida en sociedad. Para los profesores sensibles a dichos análisis no se trataba únicamente de dar los cursos de una forma entusiasta y eficaz desde el punto de vista pedagógico, sino además de estar atento a la carga ideológica de los contenidos del curso y fomentar conjuntamente el espíritu crítico de los alumnos.

Sin embargo, ahora (aún más que antes), la escuela ya no detenta el monopolio de la difusión del conocimiento. La televisión y los periódicos también se incluyen. Se discute en familia o entre amigos acerca del programa que salió el día anterior y hay una información mutua. Por lo tanto, no es suficiente estudiar la función ideológica de la escuela como si fuera el único medio de difusión del conocimiento. Es entonces cuando aparecen nuevos proyectos de investigación que tratan el problema considerando el modo

como se complementan y chocan las influencias de la escuela y de las otras fuentes de información.

En esta perspectiva, el fracaso escolar puede ser concebido como el resultado de esta multiplicidad de fuentes de formación de la incompatibilidad de algunos mensajes y de la dificultad de integrarlos. En esta problemática, las aptitudes del estudiante (I.Q., acervo cultural...) no son las únicas causas. También se interpela al sistema educativo. Por ejemplo, se podría preguntar si los fracasos escolares se relacionan con la diferencia que existe entre las normas culturales e ideológicas de la familia y las de la escuela.

Desde otro punto de vista, la enseñanza se hace mediante un conjunto de organizaciones cuyo funcionamiento se condiciona por normas, funciones, estatutos y una jerarquía. Para algunos autores, la burocracia y la rigidez resultantes, hacen que las organizaciones educativas sean ineptas para responder adecuadamente a las necesidades de una juventud y una sociedad en acelerada evolución. Desde este punto de vista, el fracaso escolar viene a ser el producto del sistema educativo.

También se puede ubicar en un plano más local y analizar los fracasos en una institución escolar, tal como se investiga lo peor de una empresa. Aquí, el enfoque es típicamente de organización. Se trata de saber si la organización es buena, si los comportamientos son conforme a las normas, si los maestros se seleccionan de acuerdo con los criterios de aptitud, si los programas se respetan, etcétera. En resumen, se preguntará sobre todo lo que condiciona la eficacia de la organización.

Si se vuelve a preguntar al interlocutor, pero esta vez, sobre la función de la enseñanza con respecto a la organización de la sociedad y la producción, responderá probablemente que la escuela tiene una función de selección profesional y social. Dado que no todo el mundo puede ser notario, arquitecto, ejecutivo, panadero o plomero, es necesario que en algún lugar haya una selección que se fundamente lo mejor posible en las aptitudes y calidad moral indispensables. Esta selección estará asegurada en la escuela.

Desde esta perspectiva, los fracasos escolares se relacionan con la inevitable función de selección y reorientación de los individuos en el contexto social. Elaborar esta problemática llevaría a formular el marco teórico y los conceptos que permitan concebir los resultados

escolares no como fracasos sino como datos útiles sobre las aptitudes, es decir, como indicadores que contribuyen a una reubicación objetiva y óptima de los jóvenes a funciones que sean útiles y les convengan.

No hubo necesidad de esperar la crisis y las filas de desempleados de los años 75-80 para revelar el carácter simplista de esta visión de las cosas. Muchos autores ya habían comprobado que esta selección no era ni neutral ni objetiva y que contribuía a reproducir los privilegios de las clases dominantes.

En efecto, numerosos estudios mostraron que los logros escolares son con frecuencia el resultado de privilegios económicos y culturales reservados a una pequeña parte de la población. Considerando la mediocridad global del desempeño de los niños pertenecientes a un medio popular, habrá que admitir o que son congénitamente perezosos y estúpidos o bien, lo cual es más probable, que desde el principio, las oportunidades no son las mismas como se supone.

En este caso, la problemática consiste en preguntarse acerca de los criterios explícitos e implícitos, conscientes e inconscientes, que intervienen en la selección escolar. ¿Se basa en la medida de la capacidad lógica del estudiante y su competencia en una función especial? ¿O se basa también y al mismo tiempo en la conformidad de los jóvenes a los modelos culturales dominantes?

Por último, otros autores insisten en el carácter dinámico de la enseñanza que no es más que una vasta máquina de reproducción de las desigualdades sociales, constituida por un conjunto de organizaciones acerca de las cuales algunos autores destacan la actuación de los actores. Los actores de una organización no están determinados totalmente por las normas, estatutos y funciones que la estructuran. Directores y maestros disponen de un margen de libertad que pueden aprovechar para corregir las deficiencias del sistema y las desigualdades que éste produce.

Paralelo a lo anterior, los jóvenes también disponen de un margen de libertad que utilizan a su manera y en el marco de un proyecto personal. El periodo de estudios es, para ellos, una etapa de la vida hecha de múltiples experiencias más o menos significativas. Experiencias de solidaridad y de conflicto, de sumisión a la autoridad y de protesta, de respeto y de cuestionamiento de las reglas y los principios escolares.

En resumen, al joven ya no se le considera como el sujeto pasivo de una capacitación que conciben y controlan los adultos. Se manifiesta cada vez más como un agente activo (lo que se llama "actor social") que tiene su propio sistema de valores y es capaz de tomar decisiones diferentes a las de los mayores, e incluso oponerse a ellas. Lo que significa fracaso para un adulto, a veces es para el joven una experiencia interesante. El fracaso escolar aquí es relativo, se articula a otra problemática, la de actor social y su estrategia, así puede ser una experiencia interesante en una estrategia o un proyecto personal, o la manifestación del rechazo a un sistema autoritario y en desuso, dentro del cual los fracasos repetidos constituyen la estrategia más racional para hacerse expulsar.

Estos diversos aspectos del problema del fracaso escolar son suficientes para ilustrar en qué consisten los diferentes enfoques a partir de las cuales se constituye una problemática.

2. LAS TRES ETAPAS DE UNA PROBLEMÁTICA

2.1 LA PRIMERA ETAPA: CONCRETAR

En una primera etapa, se trata de concretar los diversos enfoques del problema. Ello consiste en establecer, como se indicó anteriormente el inventario de los diferentes puntos de vista adoptados, en señalar las relaciones o diferencias que existen entre ellos y probar el marco teórico al cual se refiere cada uno implícita o explícitamente. Toda investigación tiene una base teórica. Por ejemplo, los autores que consideran los fracasos escolares como el producto de la inevitable función de selección y reorientación de los jóvenes en el contexto social, se inscriben en el marco teórico del análisis funcionalista. Los que se interrogan acerca de los criterios de selección y muestran que ésta favorece más bien a las clases dominantes y la reproducción de sus privilegios, son autores que se basan en la teoría de la reproducción de las relaciones de dominación. Otros se dedican al análisis organizacional o estratégico.

Para descubrir la problemática subyacente de los autores, las notas de lectura no siempre son suficientes, de vez en cuando será necesario volver al texto original.

2.2 LA SEGUNDA ETAPA: PLANTEARSE UNA PROBLEMÁTICA

En esta segunda fase, el investigador trata de plantear una problemática, ya sea que conciba una nueva o que inscriba su trabajo en uno de los marcos teóricos identificados en las lecturas precedentes. La fase de selección de un marco teórico es importante y cumple dos funciones:

- permite reformular o precisar la pregunta inicial;
- sirve de fundamento a las hipótesis sobre las cuales el investigador construirá una respuesta coherente a dicha pregunta.

Esta segunda fase adquiere toda su importancia cuando se trata de concebir una nueva problemática. En el primer ejemplo se vio como Durkheim concibió su problemática social del suicidio y aportó una respuesta que amplía el conocimiento que hasta entonces se tenía del problema. Pero hay que reconocer las limitaciones. Si se llega a elaborar una nueva problemática que se emplee y trascienda a las anteriores, es conveniente permanecer lúcido y prudente. Antes que nada es necesario hacer una selección: no se puede explicar todo al mismo tiempo. Y después, todos los enfoques de un problema no son compatibles. Una tentación frecuente es la de querer integrar a cualquier precio todos los puntos de vista posibles, con el pretexto de realizar un trabajo más completo. Con frecuencia esto hace que la investigación se hunda en consideraciones vagas e incoherentes.

A menudo se tratará, como en el ejemplo de los fracasos escolares, de inscribir el proyecto en un marco teórico preestablecido. En este caso, el trabajo a realizar durante la segunda etapa, se concretará a aprovechar inteligentemente las herramientas teóricas existentes. Entonces el problema consiste en saber cuál es el marco teórico que más conviene para inscribir el trabajo. La actitud más lógica consiste en seleccionar lo que parece tener mayor relación con la pregunta inicial y con la información obtenida de las entrevistas exploratorias y las estadísticas existentes.

La pregunta inicial adquirirá un sentido especial y preciso de su forma definitiva, así como la orientación específica en la cual se le buscará una respuesta, a la luz de la problemática seleccionada. En el caso de que la pregunta inicial aún no se precise, la selección de una problemática se convierte en la última oportunidad de formularla correctamente y darle el sentido especial y preciso que proporcione una finalidad a la investigación.

Reformular la pregunta inicial en términos apropiados a la investigación elegida y de este modo abrirle perspectivas en respuesta válidas no son operaciones triviales, ni deben realizarse en forma descuidada. Aun si se trata de una teoría conocida, es indispensable una reformulación explícita y coherente de la problemática. El principiante que descuida esta operación con frecuencia fracasa en la etapa siguiente, la de la estructuración. En este caso, las hipótesis superficiales y sin ilación harán la estructuración; si esta última falta, fracasa toda la investigación.

Para comprender bien esta exigencia de claridad y precisión, se retoma el ejemplo de los fracasos escolares. La pregunta inicial no era lo suficientemente precisa, sólo planteaba las causas de los fracasos.

Pero ¿qué hay que entender por “causa”?

Hay que observar primero que la palabra “causa” se usa en los sentidos más variados y más alejados unos de otros y que el empleo ligero de este término puede producir confusiones peligrosas, como lo muestran los ejemplos siguientes:

- La pereza del estudiante es la causa de su fracaso.
- La falta de disciplina en su escuela constituye la causa de su fracaso.
- Fracasó porque su maestro es incompetente.
- La influencia de sus malos compañeros fue determinante.
- Si no hubiera estado tan bonito el día la víspera del examen, no hubiera jugado afuera. Esa es la causa de su fracaso.
- Sus padres no lo ayudaron ni lo animaron lo suficiente.
- Si no se hubiera adelantado la fecha del examen, sin duda lo habría aprobado.
- Etcétera.

La amalgama es evidente. Según el caso, la palabra “causa” puede significar efectivamente “favorecer”, “provocar”, “hacer posible”,

"constituir la condición de ...", "permitir", "contribuir a ...", "ofrecer la oportunidad de ...", etcétera.

Es menester reconocer que, en la investigación social, este tipo de amalgamamiento es común. Para evitarlo, algunos pensadores, como Karl Popper, se esforzaron en definir claramente y de manera unívoca la relación de causalidad. Sin embargo la definición es tan estricta que es difícil utilizarla en la investigación social ya que los fenómenos que estudian dichas disciplinas no se explican de manera mecánica.

La idea de causalidad es el centro de acres debates epistemológicos. Para Durkheim y los positivistas, la causa representa el antecedente constante y externo del efecto. La causa es un hecho material objetivamente localizable en el exterior. En el primer ejemplo, Durkheim buscó las causas del suicidio en el estado de cohesión de la sociedad, que mide por signos externos a las conciencias individuales.

No sobra señalar aquí cómo es que numerosos investigadores principiantes o no, tienen dificultades para razonar de otra manera que no sea en términos de relaciones causales. Para muchos de ellos, "comprender" es siempre sinónimo de "investigar las causas". Para ellos, comprender el fracaso escolar, el suicidio, el desempleo consiste en buscar las causas. Sin embargo, existen otros enfoques que con frecuencia son más esclarecedores y más apropiados.

Para Max Weber y los seguidores del enfoque comprensivo por ejemplo, la explicación de un fenómeno social se ubica en el significado que los individuos dan a sus actos. Este se busca en la conciencia de las personas, es interno. Para descubrirlo es necesario pasar por opiniones individuales y buscar ahí los principios y valores que orientan los comportamientos.

Las conductas humanas son, de hecho, intencionadas e inspiradas, conscientes o no, por un conjunto de representaciones mentales fuera de las cuales no pueden comprenderse. Una cierta visión del mundo, de la sociedad o de la vida, la esperanza de un beneficio anticipado o la percepción de un desacuerdo, la definición de lo que está en juego en un conflicto o aun la imagen que se tiene de los otros actores, son algunos de los elementos que pueden intervenir en la explicación de la acción humana.

Aquí se está frente a dos problemáticas suplementarias que pueden igualmente inspirar un examen del fracaso escolar. Estas surgen de

dos teorías diferentes que, esta vez, se refieren al método y no al objeto de la investigación. En este sentido, confirman a las mencionadas antes. Los positivistas consideran que es necesario estudiar los fenómenos sociales como se estudian los fenómenos naturales, y explicarlos buscando sus causas en los hechos materiales anteriores, constantes y externos al fenómeno a explicar. Desde este punto de vista, para comprender el fracaso escolar, es necesario examinar las condiciones sociales y económicas del medio familiar, la capacidad de los maestros, las condiciones de aprendizaje, por ejemplo, y de todos estos elementos externos a la conciencia de los actores, señalar lo que constituye el antecedente o los antecedentes constantes y la manera como se articulan unos con otros.

Para Weber y los partidarios de la sociología comprensiva, esta aproximación es insuficiente para dar cuenta de la especificidad de los fenómenos sociales. Estos son el producto de la acción humana, tienen un sentido para los actores y es este el sentido que hay que descubrir para explicarlos. Desde esta perspectiva, para comprender los fracasos, es necesario, por ejemplo, referirse a las reglas y normas que los maestros interiorizan, rigen sus decisiones y expresan los valores que le dan sentido a lo que hacen.

Como puede verse, esas dos perspectivas reúnen algunos de los enfoques o problemáticas presentadas anteriormente. Elegir una problemática es a la vez definir con exactitud el objeto de la investigación (por ejemplo: fracaso escolar propiamente dicho, los procesos de selección social o los contenidos de los cursos y su dimensión ideológica) y optar por un modo de aproximación a dicho objetivo (el análisis de las causas, el análisis de las funciones o el análisis de los valores subyacentes, por ejemplo). Por el hecho de que estos dos planos se entrecruzan, producen numerosas posibilidades de concebir una pregunta y permiten considerar otros enfoques diferentes a investigar simplemente las causas.

Hasta aquí el debate teórico. Lo esencial en este caso no es tomar partido por una u otra concepción teórica sino exponer el significado de la elección de una problemática, el interés que hay en realizar esta opción con la mayor lucidez posible y la necesidad de elegir claramente una. De este modo el investigador estará en posibilidad de romper con la ilusión de transparencia.

Ahora se retoma el problema y se ve concretamente el modo de seleccionar la problemática. Como ya se señaló, normalmente la

elección se hace en función de la orientación delineada en la pregunta inicial y en la información obtenida de las entrevistas exploratorias y de las estadísticas. Supóngase que la pregunta inicial se precisó con anterioridad de la manera siguiente: "¿Cómo explicar los fracasos escolares importantes que se manifiestan en los niños de categorías sociales menos favorecidas"? Supóngase también que las estadísticas y las entrevistas exploratorias confirmaron el hecho de que esta categoría de niños efectivamente registra un índice de fracasos superior a las otras. Tanto la teoría funcionalista basada en la función de selección como la teoría de la reproducción de las relaciones de dominación que cuestiona los criterios de esta selección, son, a priori, marcos teóricos válidos para constituir una problemática.

Si por ejemplo, se mantiene ésta última como problemática, ello significa que se buscará una respuesta al problema de los fracasos a partir de la hipótesis general, según la cual los criterios, normas y principios que determinan esta selección corresponden a la cultura de la clase dominante y no favorecen a los niños de categorías menos prósperas. Los conceptos que pueden ser útiles aquí son: división social del trabajo, clases sociales, ideología, modo de vida, patrimonio cultural, etcétera.

2.3 LA TERCERA ETAPA: ACLARAR LA PROBLEMÁTICA

Aclarar la problemática significa precisar la manera personal de exponer el problema y de responder a él, siempre y cuando se le inscriba en un marco teórico seleccionado lúcidamente.

Una vez que se especifica la problemática, a menudo no se dispone de todas las herramientas teóricas necesarias por lo que probablemente sea necesario hacer algunas lecturas complementarias. Por ejemplo, en el caso anterior, **resultará** de mucha utilidad leer y precisar los conceptos que la conversación común ha hecho familiares pero cuya precisión original escapa a la mayor parte de aquellos que los utilizan. Aquí es donde resultan indispensables los cursos teóricos que se siguen **paralelamente** a la capacitación metodológica y que alcanza toda su importancia la adquisición de marcos **conceptuales** abstractos

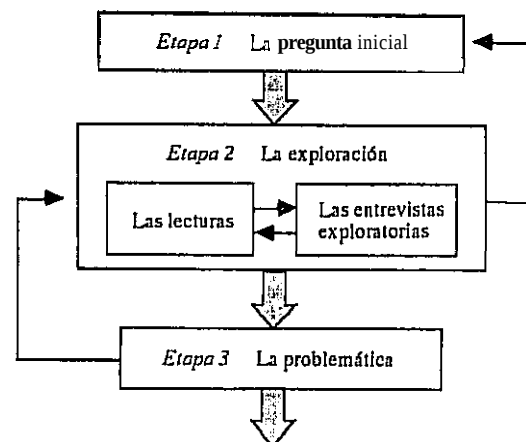
Aclararla **problemática**, es describir con precisión el marco teórico en el cual se inscribe el procedimiento del investigador; es precisar los conceptos fundamentales, las relaciones que existen entre ellos y diseñar de este modo la estructura conceptual **que va a fundamentar** las proposiciones **que se liarán en respuesta** a la pregunta inicial. En este momento se elabora el esquema sobre el cual se va a **construir** el **modelo** de análisis (siguiente etapa) y se trazan las grandes líneas de esta estructura que a veces se llama hipótesis general o directriz.

Sin embargo, **desde** ahora se establece **que** la problemática sólo se completa con la **elaboración** del **modelo** de análisis.

Como puede comprobarse, la problemática es el marco teórico personal a partir del cual se precisa la pregunta inicial y se elabora la respuesta correspondiente. Pero dicha problemática está condicionada por las lecturas y la exploración que, a su vez, dependen de la **pregunta** inicial. La interacción entre la pregunta inicial, la exploración y la problemática es, de este modo, evidente. Si se divide en distintas etapas a las operaciones que preceden a la estructuración, es para que resulte más claro el ejemplo y no porque sean realmente autónomas. En el siguiente esquema, las flechas de **retroacción** que remiten de una etapa a la precedente, adquieren aquí todo su significado.

Lo que diferencia a la problemática de la estructuración, es el carácter **operable** que debe incluirse forzosamente en esta última, porque debe servir de guía a la observación.

Como se **expresó** en la introducción, la ruptura continúa y acaba en la etapa de la estructuración. La problemática constituye el punto de unión en el que se articulan los dos primeros actos del procedimiento científico: ruptura y estructuración.



En la próxima etapa se hablará de dicha estructuración.

RESUMEN DE LA TERCERA ETAPA

La problemática

La problemática se concibe en tres pasos.

Antes que nada, se concreta el problema tal como se plantea en la pregunta inicial y como se presenta a lo largo de las lecturas y las entrevistas exploratorias. En resumen, por un lado, consiste en señalar y describir los diferentes enfoques del problema y, por el otro, en detectar las relaciones y las diferencias que existen entre ellos. Estos diversos enfoques se adhieren implícita o explícitamente a sistemas teóricos que pueden servir de marco a otras problemáticas.

En el segundo paso se trata de inscribir el trabajo en uno de los marcos teóricos existentes o de concebir una problemática nueva. Se aconseja al investigador principiante que se remita a un marco teórico existente. Esta elección se hace tomando en cuenta las convergencias entre el marco teórico, la pregunta inicial y la información tomada de la fase exploratoria. Es a la luz de la problemática considerada que la pregunta inicial adquiere un sentido específico y preciso. Cuando ésta no fue precisada con anterioridad, la elección de una problemática ofrece la oportunidad de reformular la pregunta inicial en relación a un marco teórico específico y de precisarla.

En el tercer paso, se trata de aclarar la problemática. Prácticamente, la operación consiste en exponer los conceptos fundamentales y la estructura conceptual que fundamentan las proposiciones elaboradas como respuesta a la pregunta inicial, las cuales adquirirán una forma definitiva en la estructuración.

Esta operación adquiere toda su importancia en el momento de elaborar una nueva problemática, pero sigue siendo indispensable aun cuando la problemática considerada se inscriba dentro de un marco teórico preexistente. En efecto, ya sea que exista de antemano, o que vaya a elaborarse, la problemática debe ser precisa porque proporciona el esquema teórico en el que se va a basar la estructuración del modelo de análisis. Dicho de otro modo y resumiendo, la problemática debe presentarse claramente porque constituye el fundamento de la investigación. Es la parte teórica que, en la investigación, precede y justifica el modelo de análisis y las hipótesis que se someterán a la prueba de los hechos.

EJERCICIO No. 8

Elaboración de una problemática

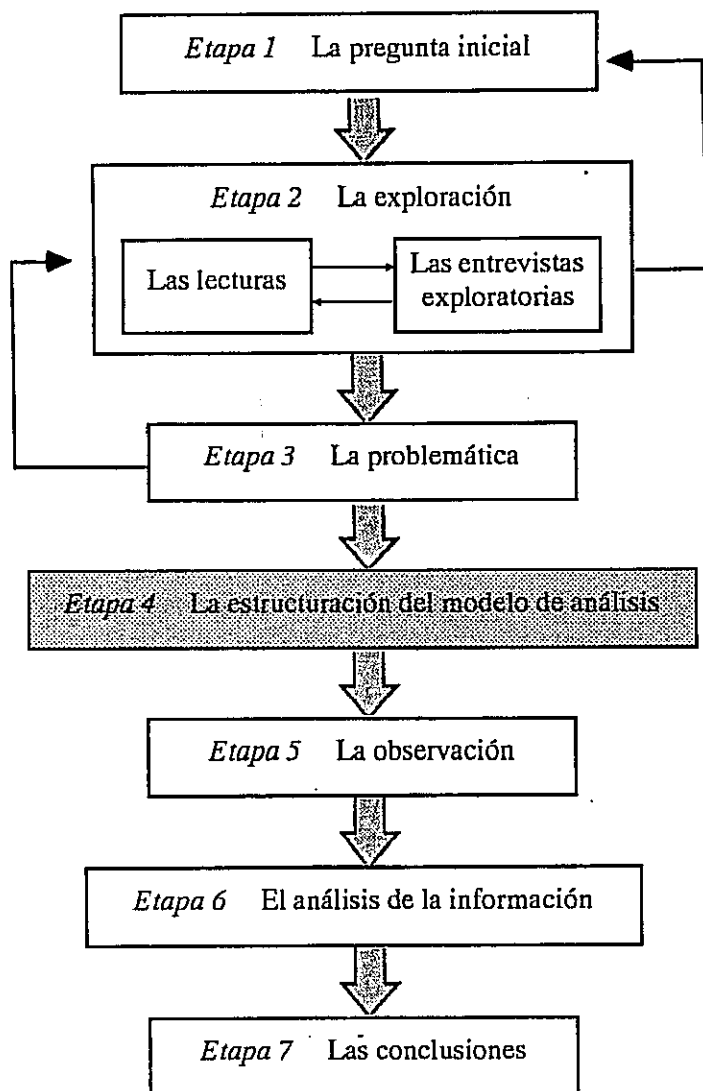
Este ejercicio consiste en aplicar a su investigación, las operaciones relativas a la elaboración de una problemática.

- 1) ¿Cuáles son los diferentes enfoques del problema descubiertos en las lecturas?
- 2) ¿Cuáles son las diversas explicaciones que sugieren las entrevistas exploratorias? ¿Con cuál de los enfoques teóricos se relacionan?
- 3) ¿Cuáles son las convergencias y las divergencias que aparecen entre los marcos teóricos descubiertos en las lecturas y las informaciones obtenidas en las entrevistas exploratorias?
- 4) Considerando las eventuales convergencias y divergencias, ¿cuál enfoque se elegirá como problemática para mejorar el conocimiento que ya se tiene del problema?
- 5) ¿En qué marco ha sido aprovechado este enfoque? ¿Cuáles son los conceptos fundamentales de dicho marco teórico? ¿Cuáles son los problemas conceptuales y metodológicos de este enfoque? ¿Cómo se trabajaron (¿o se resolvieron?) en las investigaciones anteriores? ¿En qué se diferencia su problemática específica de las problemáticas anteriores?
- 6) ¿Cuáles son los conceptos y la estructura conceptual a considerar para precisar la problemática específica en su investigación? Dicho de otro modo, ¿cuál es la estructura conceptual que va a expresar su problemática, para hacer plausible la estructuración del modelo de análisis en la siguiente etapa?

Cuarta etapa

ESTRUCTURACIÓN DEL MODELO DE ANÁLISIS

LAS ETAPAS DEL PROCEDIMIENTO



OBJETIVOS

El trabajo exploratorio tiene por función ampliar las perspectivas de análisis, conocer el pensamiento de los autores cuyas investigaciones y reflexiones pueden inspirar al investigador, actualizar las facetas del problema en las que no se le habría ocurrido pensar y, a fin de cuentas, optar por una problemática apropiada.

Empero, dichas perspectivas e ideas nuevas deben aprovecharse al máximo para comprender y estudiar de manera precisa los fenómenos concretos que interesan al investigador, sin lo cual no sirven para nada. Se requiere traducirlas a un lenguaje y a formas que las vuelvan adecuadas para guiar el trabajo sistemático de recopilación y análisis de datos de observación o de experimentación que se siga. Tal es el objetivo de esta fase de estructuración del modelo de análisis que constituye el punto de unión entre la problemática que el investigador ha considerado y su trabajo de indagación, que lo coloca en un nivel de análisis forzosamente restringido y preciso.

Al igual que la anterior, esta cuarta etapa se analizará a partir de dos ejemplos: una vez más *El suicidio* de Durkheim, para mostrar la continuidad entre las etapas de un procedimiento metodológico, y un trabajo conceptual preparatorio a una investigación acerca de la marginalidad. Con esos dos ejemplos, los principios de elaboración y las características fundamentales de los modelos de análisis se presentarán y sistematizarán mejor.

1. DOS EJEMPLOS DE ESTRUCTURACIÓN DEL MODELO DE ANÁLISIS

1.1 EL SUICIDIO

Como se vio antes, Durkheim considera al suicidio como un fenómeno social ligado principalmente al estado de cohesión de la sociedad. Según él, cada sociedad predispone, en mayor o menor medida, a sus miembros al suicidio, aun si este es un acto voluntario y, con mucha frecuencia, individual. Por genial que sea, esta intuición necesita explicarse y confrontarse con la realidad.

Lo anterior requiere que se definan las nociones de suicidio y los índices de suicidio de manera precisa; lo cual hace Durkheim en la introducción de su obra: "Se le llama suicidio, escribe, a cualquier caso de muerte que resulte directa o indirectamente de un acto positivo o negativo, que la misma víctima realizó sabiendo que debía producirse ese resultado".

Mediante dicha definición, Durkheim pretende evitar las confusiones que harían tomar en cuenta lo que no debe ser, por ejemplo los casos de personas que se dan muerte accidentalmente, y a omitir lo que debe tomarse en cuenta, como es el caso de personas que buscan y aceptan su propia muerte sin provocarla materialmente ellas mismas, como el soldado que se sacrifica voluntariamente en un campo de batalla o el mártir que no reniega de su fe aun en el circo romano. Al reducir al máximo los riesgos de confusión, esta definición de la noción de suicidio permite en principio, que Durkheim compare con validez los índices de suicidio de diferentes países europeos. En cuanto al índice de suicidios, éste es igual al número de casos correspondientes a esta definición que aparecen en el transcurso de un periodo dado en una sociedad determinada, para un millón o cien mil habitantes.

Estas dos nociones representan algo más que simples definiciones como las que se encuentran por miles en los diccionarios. Estas se basan en una idea teórica (aquí, la dimensión social del suicidio) que se traduce en un lenguaje preciso y funcional que, en el presente

caso, permite reunir y comparar los datos estadísticos. Además de estar relacionadas por la misma idea central, las dos nociones se complementan; juntas delimitan el objeto de la investigación. También, la noción de índice de suicidios procura la unidad de análisis de los datos reunidos dentro de esos límites. Las cualidades de traducción de una idea teórica, de complementariedad y de funcional que poseen dichas nociones, justifican el hecho de que se les diferencie claramente de las definiciones simples, atribuyéndoles la categoría de conceptos.

Se llama conceptualización a la elaboración de conceptos y constituye una de las dimensiones principales de la estructuración de un modelo de análisis, sin el cual no se concibe un trabajo que no se pierda en la vaguedad, la imprecisión y la arbitrariedad.

Gracias a los conceptos de suicidio e índice de suicidio, Durkheim sabe cuáles categorías de fenómenos tomar en consideración. Sin embargo, por sí mismos, dichos conceptos no le dicen nada acerca de la manera de estudiar tales fenómenos. Estas funciones tan importantes las atienden las hipótesis. Éstas se presentan en forma de proposiciones de respuesta a las preguntas que se plantea el investigador, y constituyen en cierto modo las respuestas provisionales y relativamente breves que guiarán el trabajo de recopilación y análisis de datos y que, a cambio, deberán comprobarse, corregirse y profundizarse mediante éste. Para comprender bien lo que son y para qué sirven, hay que volver al ejemplo propuesto.

En una primera etapa, Durkheim formula la pregunta de las causas del suicidio y expresa su conocimiento según el cual dicho fenómeno se vincula al funcionamiento de la sociedad; entonces, buscará las causas sociales del suicidio. Al hacerlo, define la problemática de su investigación.

En una segunda etapa, Durkheim plantea la hipótesis de que el índice de suicidios de una sociedad se relaciona con el grado de cohesión de ésta: mientras menos cohesión haya, el índice de suicidios deberá ser más alto.

Esta propuesta constituye una hipótesis, ya que se presenta en forma de proposición de respuesta a la pregunta sobre las causas sociales del suicidio. Esta hipótesis facilita la selección y el análisis de los datos estadísticos, los cuales a su vez permitirán profundizarla y matizarla.

Pero antes de lograr lo anterior, se comprueba que dicha hipótesis establece una relación entre dos conceptos: el del índice social de suicidios, que ya se definió, y el de cohesión social, que debe precisarse.

En efecto, el grado de cohesión de una sociedad se estudia desde diversos ángulos y se estima en función de múltiples criterios. Pero si se llega a tal grado de generalización, no se ve exactamente qué clase de datos pueden ser considerados para probar la hipótesis.

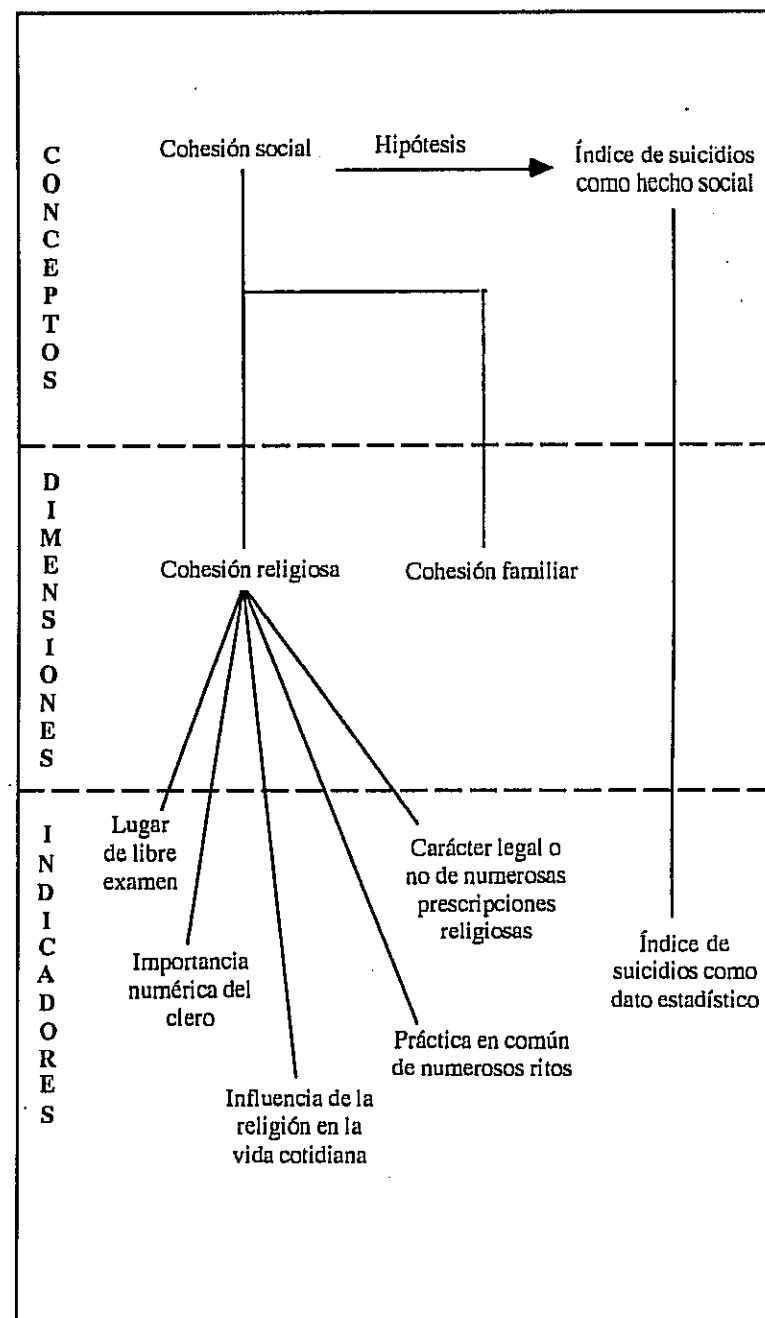
Durkheim considerará antes que nada a la religión como criterio para valorar el grado de cohesión de una sociedad. La función de la religión en materia de cohesión social durante el siglo XIX le parece indiscutible. Se dice que desde entonces la cohesión religiosa constituye una "dimensión" de la cohesión social. Igualmente Durkheim sostendrá otra dimensión: la cohesión familiar. Pero aquí, dado el interés, se limitará el análisis a la cohesión religiosa.

La cohesión religiosa se estima con la ayuda de lo que se conoce como indicadores. En efecto, la importancia relativa de la solidaridad o al contrario, del individualismo de los fieles se manifiesta concretamente, según Durkheim, por el lugar que ocupa el libre examen dentro de la religión considerada, la importancia numérica del clero, el carácter legal o no de numerosas prescripciones religiosas, la influencia de la religión en la vida cotidiana o aun por la práctica de numerosos ritos en común. Mediante esos indicadores, que constituyen rasgos fácilmente observables, Durkheim vuelve operable el concepto de cohesión social; por lo tanto, su hipótesis se puede confrontar con los datos de la observación.

De manera esquemática, las relaciones entre los elementos que acaban de ser considerados se representan como sigue:

En este primer ejemplo se observa que:

1. Esta hipótesis establece una relación entre dos conceptos que corresponden a un fenómeno concreto: por un lado, el concepto de índice de suicidio que corresponde al hecho de que los suicidios existen y son más o menos numerosos en relación al conjunto de la sociedad considerada; y por otro lado, el concepto de cohesión social que corresponde al hecho de que los miembros de una sociedad son más o menos solidarios o individualistas.



2. Asociados a sus indicadores eventuales, los dos conceptos que conforman la hipótesis se presentan de tal modo que se conoce el tipo de información que habrá de recopilarse para probarla. En efecto, el índice de suicidios constituye su propio indicador mientras que la cohesión social se estimará a partir de los cinco indicadores mencionados.

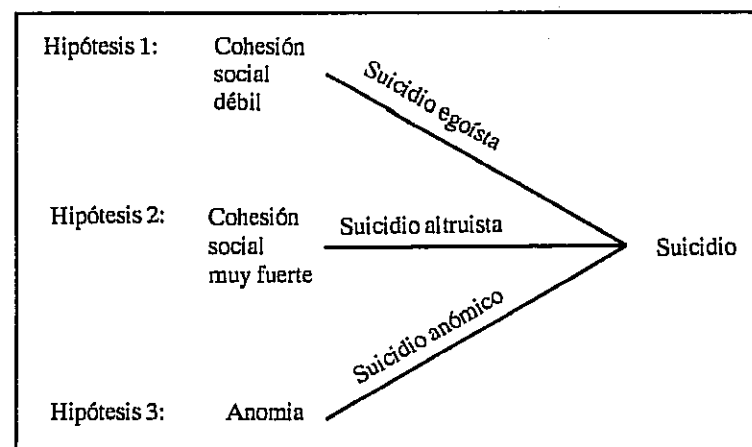
3. Gracias a los indicadores y al establecimiento de la relación de dos conceptos mediante una hipótesis, será posible observar si los índices de suicidio de diferentes sociedades varían significativamente de acuerdo con el grado de cohesión social. De tal modo, una vez que se hizo la relación y que resultan operables, al índice de suicidios y a la cohesión social se les denomina variables.

La cohesión social que hipotéticamente al cambiar explica las variaciones del índice de suicidios se llamará "variable explicativa"; mientras que dicho índice, cuyas variaciones hipotéticamente dependen de las variaciones de la cohesión social, se llamará "variable dependiente". Esta relación se simboliza por una flecha en el esquema anterior.

En los capítulos siguientes de su obra, Durkheim formula otra hipótesis. Al lado del suicidio ligado a una débil cohesión social, a la cual denomina suicidio egoísta, el autor que considera a la inversa, una muy fuerte cohesión social favorece el suicidio. Es el caso en que, animados de un agudo sentimiento del deber, los soldados se sacrifican por el honor de su regimiento y su patria; o cuando, en algunas sociedades, los ancianos se abandonan a la muerte o se la causan ellos mismos para no agobiar a los menores con un peso inútil, por lo que piensan terminar dignamente con su vida. En este caso, Durkheim hablará de suicidio altruista.

Finalmente, Durkheim considera una tercera forma, el suicidio anómico, que resulta de un debilitamiento de la conciencia moral que acompaña con frecuencia a las grandes crisis sociales, económicas o políticas. En el momento en que las reglas morales ya no funcionan como modelos válidos para estructurar la conducta de los individuos, sus deseos no tienen límites y sus recursos no les permiten satisfacerlos. Este desequilibrio entre las ambiciones desenfrenadas y los medios para satisfacerlas provoca inevitablemente graves conflictos internos que pueden llevar al suicidio.

De este modo, el sistema de hipótesis de Durkheim se representa de la siguiente manera:



Este conjunto estructurado y coherente compuesto de conceptos e hipótesis articuladas unas a otras, constituye lo que se llama el modelo de análisis de una investigación. La estructuración significa elaborar un sistema coherente de conceptos y de hipótesis funcionales.

1.2 MARGINALIDAD Y DELINCUENCIA

Se trataba de presentar un modelo de análisis sociológico de la delincuencia en forma de contribución introductoria a una investigación multidisciplinaria acerca de este tema. Dicha investigación la realizó un equipo compuesto de promotores sociales en barrios populares e investigadores universitarios. Los resultados de la primera fase, esencialmente exploratoria, se publicaron en *Animation en milieu populaire? Vers une approche pluridisciplinaire de la marginalité* (obra colectiva que publicó la *Fédération des Maisons de Jeunes en Milieu Populaire*, Bruselas, 1981). La contribución de Luc Van Campenhoudt: ("*La délinquance comme processus d'adaptation à une décomposition des rapports sociaux: repères sociologiques*", p.26 a 33) (La delincuencia como proceso de adaptación al deterioro de las relaciones sociales: modelos sociológicos) constituye la base del ejemplo que aquí se propone.

Sin embargo, el texto original se reelaboró para demostrar el proceso de estructuración.

El modelo de análisis propuesto se ubica en la perspectiva general de la sociología de la acción como la concibe Alain Touraine en *Production de la société* (Seuil, París, 1973). Este modelo se basa en dos conceptos complementarios, el de la relación social y el del actor social.

Por un lado, la delincuencia se considera como el hecho de una exclusión social; y por otro, como un proceso de respuesta a esta exclusión. Al ser excluido el delincuente mantendrá su exclusión y su delincuencia porque es mediante ésta que trata de reconstituirse como actor social.

Mediante este proceso el delincuente trata, con otros proscritos, de reconstruir un universo social en el que sea admitido, reconocido, aceptado y pueda tener una imagen gratificante de él mismo, puesto que ahí desempeña una función. En el universo de la banda, los actos desviados que realiza y la función que tiene le confieren una identidad; lo reconstituyen como actor social activo, valorado, donde puede expresarse y hacerse entender.

En esta problemática no se trata de explicar la delincuencia por las características personales (psicológicas, familiares, socio-económicas,...) del delincuente, ni por el funcionamiento de la sociedad en general (que produciría delincuentes igual que tantas víctimas pasivas de un sistema en el cual finalmente serían considerados externos); se trata, más bien de comprender dicho fenómeno a partir de la manera en la cual se estructuran (o no se estructuran) las relaciones sociales en las que los jóvenes delincuentes son parte activa y mediante las cuales se constituyen como actores sociales.

En una primera etapa, esta problemática sugiere dos hipótesis:

1. Los jóvenes delincuentes son los actores sociales cuyas relaciones sociales están sumamente deterioradas. La violencia y el rechazo a las normas de la sociedad constituyen su respuesta a la exclusión social de la cual son objeto.

2. La delincuencia entraña un proceso de adaptación en esta descomposición; constituye una tentativa "fuera de las normas" o desviada para reestructurarse como actor social.

En esencia, las hipótesis anteriores relacionan dos grupos de conceptos principales: por un lado, los de relación social y actor social; y por otro, el de la delincuencia como "condición" (de excluido) y como proceso de reestructuración. De este modo, se estructura el concepto de actor social y el modelo que de ahí se deriva.

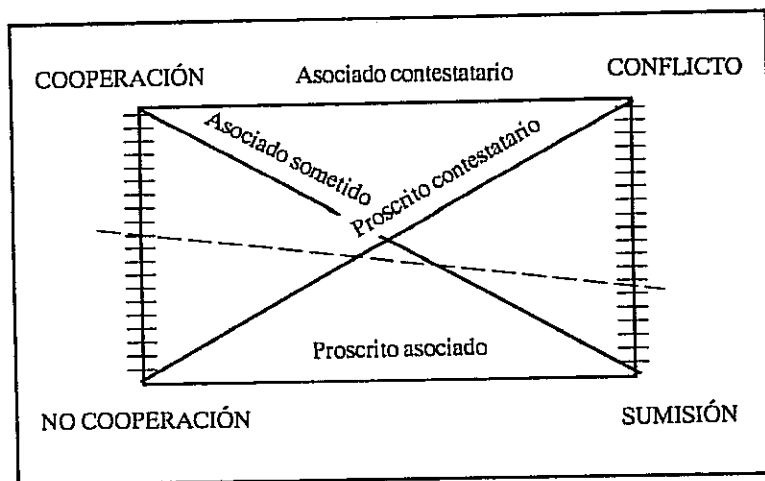
El actor social se define por la naturaleza de la relación social en la cual participa. Dicho actor puede ser individual o colectivo. Por ejemplo, en la empresa, la dirección y el personal constituyen cada uno un actor social que vive la experiencia de una relación social con el otro. Es lo mismo para el profesor y sus alumnos o para las autoridades públicas y sus administrados.

En todos los casos, una relación social se presenta como una cooperación conflictiva de actores que cooperan en una producción (comprendida en su sentido más amplio, por ejemplo de bienes o servicios, de una formación general o profesional, de la organización de la vida colectiva,...) pero que de este modo entran inevitablemente en conflicto debido a su posición desigual en la cooperación o, lo que viene a ser lo mismo, su participación desigual en el juego de la cooperación (la definición de los objetivos o la retribución de prestaciones, por ejemplo).

De hecho, cada individuo es parte activa de un conjunto de relaciones sociales en razón de sus coordenadas sociales. Según el lugar donde se encuentra, el mismo individuo figura ya sea como jefe de empresa, padre, simple miembro de una asociación, o presidente de otra. Se da el caso de que al mismo tiempo sea ejecutivo, oficial de reserva y presidente municipal de su comunidad. En cada una de esas relaciones sociales, puede ser un actor bastante o poco estructurado según sea que coopere o no a la producción, y según sea capaz de modificar o no la dirección, las modalidades y los resultados; en otras palabras, según sea capaz o no de encontrar un lugar en la cooperación y defenderse en una relación conflictiva.

De aquí, se distinguen cuatro tipos abstractos de actor social que se definen por la manera de practicar una relación social y se representan por los cuatro ejes del esquema siguiente:

Las situaciones reales corresponden rara vez a tipos tan marcados y deben representarse generalmente por los ejes intermedios, como, por ejemplo, el trazo en línea punteada. De hecho, los tipos no constituyen categorías, propiamente hablando, sino modelos a par-



tir de los cuales se consideran y comparan situaciones intermedias y más matizadas.

La estructuración de dicho sistema conceptual define no sólo los conceptos de relación social y actor social, sino que contribuye a aclarar las hipótesis. La primera sugiere una relación entre los comportamientos característicos de la delincuencia y una débil estructuración de las relaciones sociales de los individuos involucrados; la segunda supone que la restructuración de la relación social se hace por medio de los actos de violencia propios de la delincuencia.

En el segundo ejemplo, se observa que:

1. Una vez más, el modelo de análisis se compone de conceptos y de hipótesis que se articulan directamente entre ellos para formar en conjunto un marco de análisis coherente y unificado. Sin este esfuerzo de coherencia, la investigación se dispersa en varias direcciones y muy pronto, el investigador ya no logrará estructurar su trabajo.

2. Al igual que el trabajo de Durkheim, este segundo modelo de análisis contiene muy pocos conceptos de base y de hipótesis. Más bien con frecuencia se observa la presencia de una hipótesis central que estructura el conjunto de la investigación de la misma manera que al principio el trabajo se apoya en una sola pregunta central,

aun si ella se rehace varias veces. En efecto, con frecuencia habrá que definir con claridad otros conceptos auxiliares o formular algunas hipótesis complementarias. Pero es menester evitar que la riqueza y los matices del pensamiento no comprometan la unidad del conjunto del trabajo. Dichas cualidades deben ir a la par en favor de un esfuerzo de estructuración y de jerarquización de los conceptos de las hipótesis.

Por otro lado, no hay que confundir los conceptos constitutivos de un modelo de análisis con los que se utilizan en el transcurso del trabajo y que forman parte del vocabulario común de las ciencias sociales. Si el sentido que se le da se separa del significado más aceptado, siempre será posible definirlos en el momento en el que se les va a utilizar por primera vez.

2. ¿POR QUÉ LAS HIPÓTESIS?

La organización de una investigación a partir de hipótesis de trabajo constituye el mejor medio de dirigirla con orden y rigor sin sacrificar por ello el espíritu de descubrimiento y curiosidad propio de todo esfuerzo intelectual digno de este nombre. Además, un trabajo no se considera como una verdadera investigación, si no se estructura a partir de una o más hipótesis. ¿Por qué?

Antes que nada porque la hipótesis traduce por definición este espíritu de descubrimiento que caracteriza a cualquier trabajo científico. Cuando se funda en una reflexión teórica y en un conocimiento preparatorio del fenómeno estudiado (fase exploratoria), la hipótesis se expresa como una presunción nada gratuita, que se refiere al comportamiento de los objetos reales estudiados; el investigador que la formula dice de hecho: "Pienso que hay que buscar en esta dirección, pues esta pista es la más fecunda".

Pero al mismo tiempo la hipótesis proporciona a la investigación un hilo conductor bastante eficaz que, a partir del momento en que se formula, reemplaza a la pregunta inicial en esta función, aun si esta no se ha olvidado del todo. En efecto, la continuación del trabajo consistirá en probar las hipótesis y confrontarlas con los datos de observación. Entre la infinidad de datos que el investigador recopila acerca de su objeto de estudio, la hipótesis aporta el criterio de selección de datos llamados "pertinentes", para saber su utilidad

y probar la hipótesis. De este modo, Durkheim no se agobia con estadísticas interminables sobre el suicidio; se conforma con las que le parecen indispensables para probar y matizar sus hipótesis de trabajo, lo que en este caso ya es bastante.

Por el hecho de presentarse como criterio de selección de datos, las hipótesis se confrontan con ellos. De este modo, el modelo de análisis que expresan se prueba como tal. Aun si se inspira en el comportamiento de objetos reales, debe confrontarse con dicho comportamiento. Si las hipótesis contribuyen a una mejor comprensión de los fenómenos observables, en compensación deben estar de acuerdo con lo que se obtenga en la observación o la experimentación. Por lo tanto, el trabajo empírico no constituye un simple análisis de lo real a partir de un modelo de análisis; procura, al mismo tiempo, corregirlo, matizarlo y decidir si conviene profundizarlo en lo futuro o si es más conveniente renunciar a él en lo sucesivo.

Con las formas y los procedimientos más variados, las investigaciones se presentan siempre como vaivenes entre una reflexión teórica y un trabajo empírico. Las hipótesis constituyen los puntos de unión de ese movimiento; le dan amplitud y aseguran la coherencia entre las partes del trabajo.

3. ¿CÓMO ENFOCARLO CONCRETAMENTE?

Falta saber cómo enfocarlo concretamente para elaborar un modelo de análisis. Por supuesto, existen numerosas y diferentes posibilidades. Cada investigación es una experiencia única que adopta caminos propios en los cuales la elección se relaciona con numerosos criterios como la pregunta inicial, la formación del investigador, los medios de los que dispone o el contexto institucional en el cual se inscribe su trabajo. Sin embargo, se piensa que es posible hacer sugerencias abiertas y precisas a aquellos que se inician en esta importante y difícil etapa de la investigación.

Por principio, es necesario recordar que una hipótesis se presenta como una respuesta provisional a una pregunta. Antes de perfeccionar el modelo de análisis, conviene volver a precisar por última

vez la pregunta central de la investigación. Este ejercicio constituye una prueba de estructuración coherente de las hipótesis.

Después, y siempre más allá del modelo de análisis propiamente dicho, la calidad del trabajo exploratorio tiene una enorme importancia. Si los diferentes textos estudiados fueron el objeto de lecturas de profundización y de síntesis cuidadosas, si éstas se confrontaron con atención, si las entrevistas y las observaciones exploratorias se aprovecharon como es debido, entonces el investigador dispone normalmente de numerosas notas de trabajo que lo ayudarán en la elaboración del modelo de análisis. A medida que se avanza en el trabajo exploratorio, se destacan poco a poco los conceptos clave y las hipótesis principales, así como las relaciones que conviene considerar o que sería interesante establecer entre ellos. De hecho, el modelo de análisis se prepara a lo largo de la fase exploratoria.

Para estructurar el modelo, el investigador puede enfocarlo de dos maneras diferentes, aunque estrictamente no haya separación: ya sea que el investigador haga hincapié en las hipótesis y se preocupe en segundo lugar de los conceptos, o que sea a la inversa. Por razones pedagógicas, se comenzará por la estructuración de conceptos. En realidad, se trata ahora de sistematizar lo que se trató hasta aquí de una manera intuitiva con la ayuda de los dos ejemplos anteriores, para aprender a estructurar un modelo de análisis.

3.1 LA ESTRUCTURACIÓN DE CONCEPTOS

La conceptualización es más que una simple definición o convención terminológica; constituye una estructuración abstracta que da cuenta de lo real. Para ello, ésta no considera todos los aspectos de la realidad a la que se refiere, sino que sólo expresa lo esencial desde el punto de vista del investigador. Entonces, se trata de una estructuración-selección.

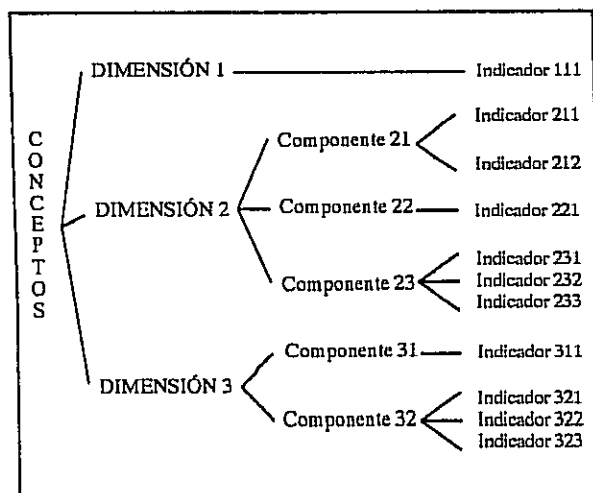
Como ya se vio, estructurar un concepto consiste antes que nada en determinar las dimensiones que lo constituyen y por las cuales da cuenta de lo real. Así, para tomar una analogía bastante conocida, los conceptos "triángulo" y "rectángulo" designan realidades de dos dimensiones de tipo superficial, mientras que el concepto "cubo" se refiere a una realidad de tres dimensiones como es el volumen.

Estructurar un concepto consiste en precisar los indicadores gracias a los cuales las dimensiones se miden. Sucede con frecuencia que en las ciencias sociales los conceptos y sus dimensiones no se expresan en términos directamente observables. Ahora bien, en el trabajo de investigación la estructuración no es mera especulación; su objetivo es situar en la realidad y confrontarla. Esta es la función de los indicadores.

Los indicadores son manifestaciones objetivamente localizables y medibles de las dimensiones del concepto. Así, los cabellos blancos y escasos, el mal estado de la dentadura y la piel arrugada son indicadores de vejez. Pero en los países que tienen un registro civil, la fecha de nacimiento es un indicador más pertinente, ya que permite una medición más precisa de la etapa de vejez, que se obtendrá por la diferencia entre la fecha de la investigación y la del nacimiento.

Sin embargo, hay conceptos para los cuales los indicadores son menos evidentes. La noción de indicador llega a ser más imprecisa, y sólo representa un indicio, una muestra, una expresión, una opinión o cualquier fenómeno que informe acerca del objetivo de la estructuración.

Existen conceptos simples (vejez) que tienen únicamente una dimensión (cronológica) y un indicador (edad). Otros son muy complejos y obligan a descomponer ciertas dimensiones en sus componentes antes de llegar a los indicadores. El número de dimensiones, componentes e indicadores varía según los conceptos. Finalmente, la descomposición del concepto puede presentar, por ejemplo, una forma parecida a la que se muestra a continuación.



(En lugar del término "indicador", ciertos autores utilizan el término "atributo"; otros hablan de "característica". Estos términos son equivalentes).

Hay dos formas de estructurar un concepto; cada uno corresponde a un nivel diferente de conceptualización; una es inductiva y produce "conceptos operables aislados"; la otra es deductiva y crea "conceptos sistemáticos" (P. Bourdieu, J.C. Chamboredon y J.C. Passeron, op. cit.).

a. El concepto opera aislado

Un concepto operante aislado (C.O.A.) es un concepto estructurado empíricamente a partir de observaciones directas o de información que otros recopilan. Por medio de las lecturas y las entrevistas de la fase de exploración reúnen los elementos necesarios para dicha estructuración. En seguida se verá un ejemplo aplicado al estudio del fenómeno religioso, tomado de una investigación de Y. Glock. (Este ejemplo se expone en R. Boudon y P. Lazarsfeld, *Le vocabulaire des sciences sociales*, Mouton, París, 1965, pp. 49 a 59).

Al comprobar que los estudios sobre religión daban resultados contradictorios y que cada autor concebía la religión a su manera, Glock se ocupó de estructurar el concepto de religión de modo preciso y matizado. Del trabajo de otros autores tomó los diversos aspectos de la religión que se toman en consideración; los reagrupó en torno a cuatro ejes y elaboró un concepto operante aislado de cuatro dimensiones.

Esas cuatro dimensiones son las siguientes:

1. La dimensión experimental incluye las experiencias de vida espiritual intensa que le dan a los que logran la impresión de entrar en comunicación con Dios o con una esencia divina. En su forma extrema, la visita del Espíritu Santo o la aparición son indicadores.
2. La dimensión ideológica comprende las creencias que concierne a la realidad divina o todo lo que se le asocia: Dios, el Diablo, el Infierno, el Paraíso, etc.
3. La dimensión ritualista contiene los actos que se llevan a cabo en el marco de la vida religiosa: la oración, la misa, los sacramentos, el peregrinaje...

4. La dimensión **secuencial** se refiere a la práctica de los principios religiosos en la vida cotidiana: perdonar en lugar de dar golpe por golpe, ser honesto con el fisco y en los negocios, en lugar de tratar de aprovechar al máximo la ignorancia del otro, etcétera.

El cuadro que se muestra enseguida **retoma** el conjunto de las dimensiones consideradas, así como algunos ejemplos de **indicadores** para cada dimensión.

Dimensiones	Indicadores
Experimental	- aparición - impresión de estar en comunicación con Dios - impresión de que Dios interviene en su vida
Ideológico	- creencia en Dios - creencia en el Diablo - creencia en el Infierno - creencia en la Trinidad
Ritualista	- oración - misa - sacramentos - peregrinaje
Consecuencial	- perdonar a los que hacen daño - declarar todos los ingresos al fisco - cubrir los defectos de un carro usado para obtener un mejor precio. - etcétera.

Si bien resulta bastante fácil atribuir indicadores a la dimensión **ritualista**, resulta menos evidente seleccionar otras dimensiones para cada indicador. La medida del grado de religiosidad varía de un indicador a otro.

A pesar de ello, es un progreso real estructurar un concepto operante aislado para observar el fenómeno religioso. Aun si hay divergencia en cuanto al peso que se va a dar a cada elemento, las cuatro dimensiones y sus indicadores constituyen un marco de referencia común y dan más validez a la medida del fenómeno religioso.

b. El concepto sistémico

Concepto inducido, empírico, el concepto operante **aislado** “**religión**” **permanece sin embargo** como una **estructuración** imperfecta. Sus relaciones con otros conceptos como ideología, valores o conciencia colectiva no están **definidas**.

El rigor analítico e inductivo caracteriza los conceptos operantes aislados, **mientras** que el rigor deductivo y sintético caracteriza los conceptos **sistémicos**; su estructuración se basa en la lógica de las relaciones entre los elementos de un sistema.

El concepto **sistémico** no se induce por la experiencia; se estructura por un razonamiento abstracto: deducción, analogía, oposición, implicación, **etcétera**, aunque se inspira necesariamente del comportamiento de los objetos reales y de los conocimientos adquiridos con anterioridad sobre dichos objetos. En la mayoría de los casos, este trabajo abstracto se articula a un otro marco de pensamiento más general, al que se llama paradigma. Es el caso del concepto de actor social que ya se presentó, y que se inscribe en el marco del paradigma de la sociología de la acción.

Como **ya se vio**, el **concepto de actor social** se deduce de la relación social. En efecto, el actor social es uno de los polos, individual o colectivo, de la relación social definida como relación de cooperación conflictiva. En consecuencia, el concepto de actor social adquiere necesariamente dos dimensiones definidas, una por la capacidad de cooperar del actor, y la otra por su capacidad de modificar el proceso de la producción en el marco de una relación conflictiva. Como lo representan los ejes del esquema anterior, se estructura diferentes tipos de actores a partir de las combinaciones que se conciben con **lógica** en base a esas dos dimensiones. Se presenta el siguiente ejemplo para mostrar cómo se elabora un concepto sistémico, con sus dimensiones e indicadores.

— La dimensión “cooperación”: componentes e indicadores

Para poder caracterizar, con ayuda del concepto de actor social, a los actores que existen en la realidad, es necesario atribuirles características que correspondan a los indicadores de dicho concepto.

Para encontrar buenos indicadores de la dimensión "cooperación", es necesario precisar antes los componentes.

La cooperación es una relación de intercambio que se caracteriza por una cierta duración, pero también por la desigualdad de las partes. Lo que se intercambia entre los actores son tanto los recursos como los logros que cada uno posee, y los cuales necesitan los demás para realizar su proyecto colectivo o individual. Como este intercambio es durable, se rige por reglas formales e informales obligatorias; pero es desigual ya que los triunfos, los recursos y los medios de los que cada quien dispone son diferentes y desiguales. Un obrero sin capacitación tiene menos que ofrecer en el intercambio, que un técnico muy especializado; uno de ellos acepta lo que se le propone como empleo y como salario, el otro negocia y, si sus capacidades no son comunes, hará incluso presión sobre el empresario para obtener un arreglo a su favor.

En función de la desigualdad de los medios y de las posiciones de cada uno, las reglas que rigen el intercambio se hacen con frecuencia buscando la ventaja del que dispone de los mayores triunfos. Este desequilibrio engendra el conflicto y hace conflictiva cualquier operación. Más adelante se hablará sobre la noción de conflicto que es inherente a la cooperación. Por el momento, se trata primero que nada de precisar los componentes de la cooperación:

• *Primer componente: los recursos*

Para cooperar, los actores deben disponer de recursos, logros o medios que intercambiar. En la realidad, eso corresponde a indicadores como el capital u otros medios materiales, la capacitación, los diplomas, la competencia o la capacidad personal, el título, la experiencia, etcétera.

• *Segundo componente: la pertinencia de los recursos*

Los logros o recursos deben ser pertinentes, es decir útiles para la otra parte. La naturaleza de la capacitación, su escasez en el mercado del empleo, el nivel de estudios y la experiencia adquirida son indicadores de la pertinencia de los recursos.

• *Tercer componente: el reconocimiento del valor de intercambio.*

Disponer de logros pertinentes no es suficiente. Aún falta que se reconozcan como tales por parte de los actores de la cooperación. Si una cualidad no se valora o se reconoce mediante un diploma

y la garantiza una instancia oficial o prestigiada, pierde su valor, no es móvil ni negociable en el intercambio cooperativo. Este componente se asocia directamente con el anterior y los indicadores son en parte los mismos: diplomas, certificados o cartas de recomendación son indicadores del reconocimiento al mismo tiempo que de la pertinencia. Existen otros, menos formales, como el hecho de pertenecer a una familia prestigiada o haber egresado de una facultad renombrada. El segundo y tercer componentes son las condiciones de validez del primero (triunfos o recursos).

• *Cuarto componente: la integración a las normas*

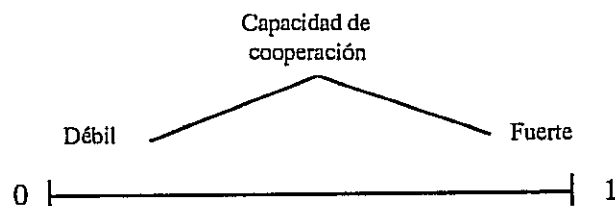
Como se trata de cooperación, el intercambio entre los actores no es ocasional pero sí durable. Los actores deben movilizar sus recursos y utilizarlos conforme a las reglas que organizan la cooperación. El actor debe integrar las normas, respetar los principios y los usos. Ciertamente, siempre existe alguna elasticidad en el respeto a las reglas del juego, es lo informal, pero hay límites que el actor no puede rebasar sin amenazar a la cooperación. Si los sobrepasa, corre el riesgo de interrumpir el intercambio y perder el beneficio que obtiene de su cooperación. La información acerca de las normas, las expectativas de los demás y el respeto a las reglas del juego vienen a ser indicadores de esta integración, la cual revela el estado de la cooperación de los actores.

• *Quinto componente: la compatibilidad de los valores y finalidades*

En algunos casos, la cooperación se facilita si los actores comparten los mismos valores y se ponen de acuerdo sobre las finalidades del proyecto en el que cooperan. Así, el conocimiento de la escala de valores del actor y de su compatibilidad con la del sistema constituyen una información indispensable para evaluar el estado de cooperación del actor social.

Al combinar las informaciones obtenidas mediante los indicadores de los cinco componentes, el investigador evalúa la capacidad de un actor para cooperar y ubicar dicha capacidad en un eje como el que se muestra a continuación:

Según la precisión de la información obtenida (cualitativa o cuantitativa) por los indicadores, el investigador debe conformarse con la clasificación entre una fuerte capacidad de cooperación y una débil, o calcular los niveles o, mejor aún, un índice de cooperación.



— La dimensión "conflicto": componentes e indicadores

Ya se vio que la cooperación relaciona a los actores que se proveen de triunfos de manera desigual y que las condiciones y las reglas que rigen los intercambios de cooperación son el producto de una relación de fuerza, de una negociación en la cual el más débil, en logros y en habilidad para negociar, se obliga a aceptar las condiciones de los más fuertes. El conflicto es inherente a la cooperación porque se genera por la desigualdad de las partes y se instituye mediante las reglas que organizan esta participación. En consecuencia, como segunda dimensión del concepto de relación social, el conflicto se concibe como el proceso por el cual cada actor trata de mejorar su posición y su control de la situación mientras asegura la cooperación necesaria.

El conflicto no es sinónimo de ruptura y no significa necesariamente un grado elevado de violencia física, económica o moral. La dimensión conflictiva de la relación social se presenta como un sistema de dominio y de contra-dominio en el juego de la relación. El comportamiento conflictivo es una conducta de presión sobre el otro actor, por toda clase de medios, destinada a modificar una situación que no se juzga satisfactoria. Si mantiene la presión se crean momentos difíciles, pero no compromete el mínimo de participación necesaria para el funcionamiento de la organización en la cual cooperan los actores.

Si dejan de cooperar, los actores rompen la relación de intercambio y pierden toda posibilidad de recibir algún beneficio, cualquiera que éste sea: salario o ingresos, satisfacciones y diversas ventajas. Sólo en su forma extrema el conflicto viene a ser ruptura, como en el caso de la guerra civil al nivel de una sociedad global. La ruptura de la relación social no se produce hasta que uno de los dos actores

estima que ya no obtiene nada de la cooperación tal y como funciona, o que tiene más que ganar si se sale, que si se mantiene dentro.

Las reglas no son neutras, representan el producto de la desigualdad de las partes y de su relación de fuerza; por lo que son fuente de conflicto. Pero, además, dichas reglas alimentan siempre el conflicto ya que las reglas formales no resultan necesariamente del efecto de la sabiduría universal sino de una nueva relación de fuerzas. Como lo explican Crozier y Friedberg (*Le acteur et le système*, op. cit), tales reglas son la codificación parcial, provisional y contingente de las reglas del juego:

- parcial porque las reglas no prevén todo y los actores conservan siempre un margen de libertad y evitan encerrarse en un sistema muy restringido;
- provisional porque los triunfos, circunstancias y situaciones cambian y modifican la relación de fuerza entre los participantes;
- contingente porque depende directamente de lo que antecede así como de las percepciones y anticipaciones que cada una de las partes elabora a propósito de la otra.

Una vez vistas las características de las reglas de la cooperación, se comprende mejor por qué el actor social se define tanto por la dimensión "conflicto" como por la dimensión "cooperación" de la relación social.

El conflicto, que se articula en el intercambio lleva al juego central que constituye los resultados de dicho intercambio, determinando lo que cada uno obtiene de la relación. También incide en las reglas del juego, ya que mediante los arreglos que cada quien logre hacer de éstas, es posible mejorar o consolidar las ganancias que se obtengan de la cooperación.

A partir de lo anterior, se pueden separar los componentes del conflicto y sus indicadores; éstos ubican al actor social en la dimensión conflictiva.

• Primer componente: la capacidad de localizar los actores y las actitudes de su relación social

La posición del actor social depende de su capacidad de percibir la cooperación como proceso conflictivo. Esto incluye la percepción

de dos fenómenos indisolubles: los actores y sus actitudes. Para estructurarse como actor social en una relación dada, un individuo debe ser capaz de localizar por sí mismo a los actores en conflicto, es decir percibir por un lado al actor social del cual ya es parte; y por otro lado, al actor antagonista con el cual mantiene relaciones a la vez cooperativas y conflictivas.

Ya que es mediante las actitudes de su relación que los actores se constituyen como tales, la capacidad de discernir y definir estas actitudes resulta indispensable para la localización de los actores. Para comprender el grado de estructuración de un actor social, hay que tener en cuenta su capacidad de descubrir las actitudes conflictivas, es decir, lo que unos y otros pueden perder o ganar en función de las reglas del juego de su cooperación. Estas actitudes pueden ser económicas (seguridad de empleo, ingresos,...), políticas (modificación de las reglas del juego,...), sociales (el sistema jerárquico, las categorías respectivas,...) o culturales (las finalidades, las opciones ideológicas,...).

Los indicadores que permiten visualizar este componente conflictivo varían con el marco de acción social en el cual intervienen los actores: industria, escuela, hospital, prisión, tendrán indicadores específicos. En lo que concierne, por ejemplo, al ambiente en la industria, se podrán considerar indicadores como la formación intelectual, el acceso a los expedientes más importantes y a la información relativa a otros departamentos o el grado de dominio de las relaciones externas de la empresa.

• *Segundo componente: la capacidad de percibir las reglas del juego.*

El actor social tiene existencia conflictiva sólo si está consciente de las reglas, escritas o no escritas, que definen las actitudes y mantienen el conflicto. Aquí se trata de evaluar su lucidez con respecto a las normas, prescripciones, directivas, usos o prohibiciones en las que se basa el funcionamiento de la organización y que subtienden la relación conflictiva. Se trata también de elucidar los principios, valores, microculturas e ideologías del ambiente que sirven de justificación y con frecuencia ocultan el aspecto conflictivo de la relación social. Para este componente se mantendrán indicadores como el conocimiento del derecho social, la antigüedad en la empresa o la posición jerárquica.

• *Tercer componente: disponer de un mínimo de margen de libertad que permita la reivindicación y la negociación posibles.*

En un principio, este margen no es jamás absolutamente nulo, pero se requiere que el actor esté consciente de ello y lo reflexione correctamente.

• *Cuarto componente: la capacidad de manejar el conflicto.*

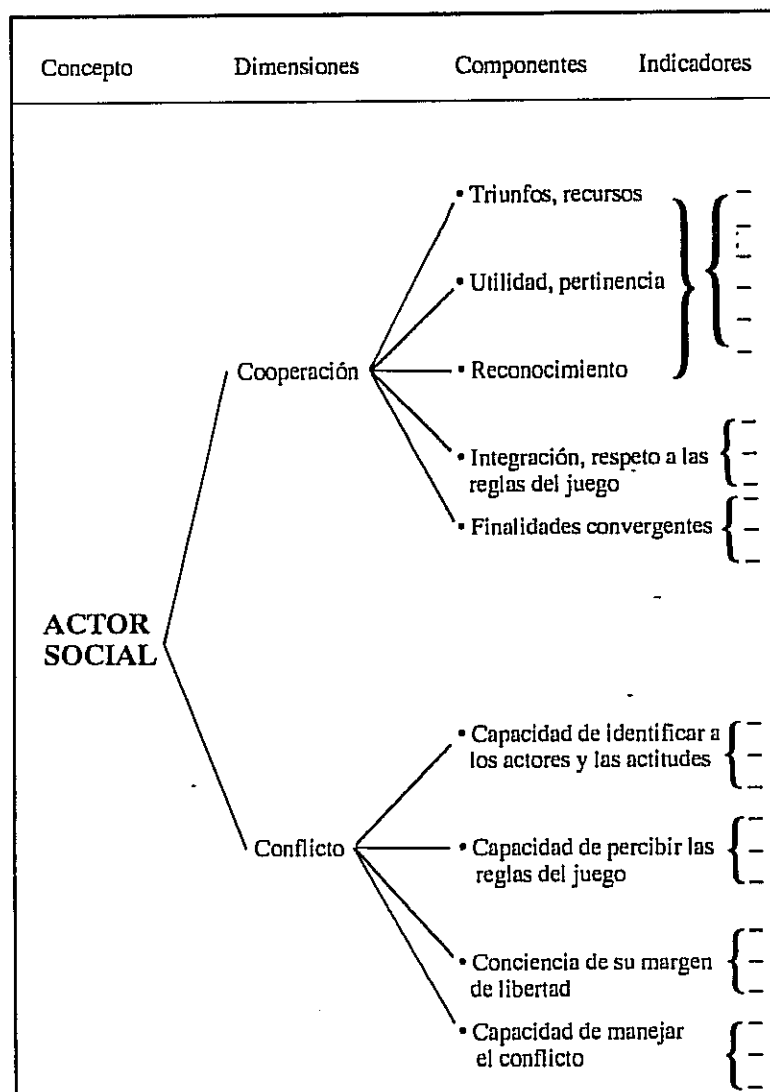
La posición del actor en la dimensión conflictiva depende también de su capacidad de asumir el conflicto y solucionarlo. No basta que el actor sea lo suficientemente lúcido para comprender las reglas del juego, identificar a los actores y las actitudes. Además, se precisa que tenga la capacidad psicológica para oponerse al otro y soportar las tensiones que resulten del conflicto. Por último, se requiere que tenga la suficiente capacidad cultural para encontrar y negociar otras soluciones, otras reglas de reparto de su cooperación. En el marco de una empresa, el grado de compromiso sindical, la experiencia de conflictos anteriores, el hecho de estar rodeado de colegas que tienen intereses objetivos análogos, la capacidad de encontrar apoyos externos poderosos, la experiencia de las responsabilidades en general, en la vida profesional y extraprofesional, son algunos de los ejemplos de indicadores posibles de este componente.

Sin embargo, recuérdese que la elección de indicadores de los componentes de esta dimensión conflictiva depende del tipo de acción en la cual interviene el actor. Los indicadores no pueden darse de antemano, de una vez por todas.

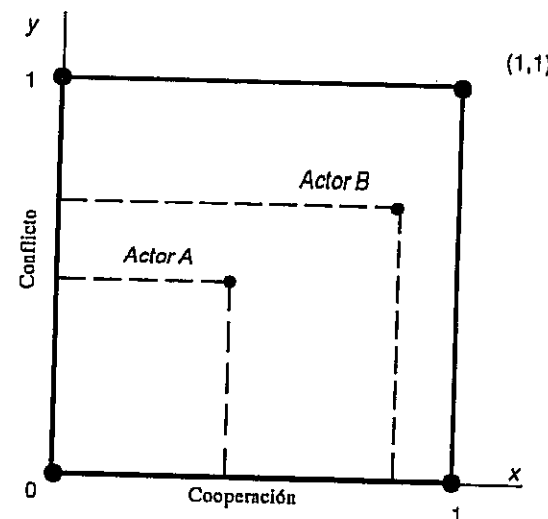
La estructuración del concepto de actor social se representa en la tabla de la página siguiente:

Así estructurado, el concepto de actor social es objeto de una observación sistemática. Si, para cada indicador, se pudieran expresar los atributos del actor por 1 ó 0 según sea o no portador del atributo que designa el indicador, se podría calcular un índice de capacidad de cooperación y un índice de capacidad de conflicto que permita ubicar al actor social en un espacio social que defina las dos dimensiones de relación social que constituyen al actor social.

En dicha gráfica, las coordenadas (x,y) requieren de los niveles de cooperación y de conflicto que estructuran al actor. Cada actor concreto se representa entonces por un punto situado en el interior



del cuadrado que forman los cuatro tipos significativos de actor social: el marginal dominado (0,0), el asociado dominado (1,0), el marginal dudoso (0,1) y el asociado dudoso (1,1). A partir de esto, es posible comparar varios actores y medir sus diferencias, o aun medir las modificaciones que afectan el grado de estructuración de un mismo actor en el transcurso de un periodo dado mediante las desviaciones entre las posiciones sucesivas de este actor.



c. Conceptos sistémicos, conceptos operantes aislados y prenociónes

Ya sea que se trate de un concepto operante aislado o de un concepto sistémico, la estructuración incluye necesariamente la elaboración de dimensiones, componentes e indicadores. Pero no todos los conceptos tienen siempre una composición tan elaborada como la del actor social. Algunos conceptos sólo poseen una dimensión o un componente que corresponden a un indicador, como por ejemplo la vejez y la fecha de nacimiento.

El concepto operante aislado y el concepto sistémico no se diferencian sólo por el método de estructuración, inductiva para el primero y deductiva para el segundo, también por la calidad de ruptura con los prejuicios y la ilusión de transparencia.

Un concepto operante aislado es un concepto inducido; es doblemente vulnerable por el hecho de que se estructura empíricamente. Primero, porque en la inducción se parte de lo que se percibe con el ojo y la oreja de todo el mundo. Se estructura el concepto a partir de observaciones parciales y de informaciones truncadas o tergiversadas que se presentan. Además, incluso cuando se basa en

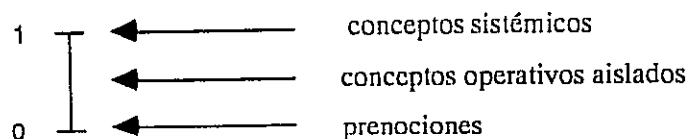
la comparación, la confrontación o el análisis crítico, la estructuración queda sujeta a las influencias más o menos inconscientes de prejuicios y esquemas mentales preconcebidos.

Para estructurar el concepto operante aislado, se parte de los indicadores que la realidad presenta, se selecciona, se reagrupa o se combina. En la construcción del concepto sistémico, el procedimiento es inverso. Se comienza a razonar a partir de paradigmas que explican los autores más importantes y cuya eficacia ya se comprobó empíricamente. Se ubica el concepto en relación a otros conceptos y después, por deducciones en cadena, se despejan las dimensiones, los componentes y los indicadores.

En este segundo argumento, el indicador es en sí mismo una estructuración del pensamiento, una consecuencia lógica de un razonamiento anterior. Ya no representa un estado de cosas, designa una categoría mental a la cual corresponde un hecho, un indicio o un signo, que se va a descubrir y cuya ausencia o presencia adquirirá un significado especial.

Ya sea que se proceda por el método inductivo o deductivo, la estructuración ocasiona siempre una selección de la realidad. El problema crucial de toda estructuración conceptual es el de la calidad de dicha selección. Así, para el concepto sistémico, la selección es el producto de una lógica deductiva y abstracta, lo que se considera como la manera más apta para romper con los prejuicios. Para el concepto operante, la selección se basa también en una estructuración, pero el empirismo del procedimiento inductivo la hace más vulnerable a los prejuicios.

El concepto operante aislado se ubica entonces a medio camino entre el concepto sistémico y las prenociones que, lejos de constituir representaciones mentales estructuradas, son más que nada el producto inconsciente de los prejuicios. Dentro de esta óptica y caricaturizando el orden de valor de los conceptos, se les ubica en la escala que a continuación se presenta.



Las prenociones y representaciones populares de la realidad social constituyen el nivel cero del pensamiento científico y el nivel 1

representa la conceptualización más apta para dar cuenta de lo real. La posición intermedia de los conceptos operantes aislados no debe, sin embargo, llevar a ignorarlos. En la investigación científica no se llega de golpe al nivel superior. Esto no es común. El trabajo científico consiste en pasar de lo menos científico a lo más científico. Transferir los conocimientos del nivel de prenociones al de conceptos operantes aislados, constituye un progreso real.

En lugar de representar los conceptos operantes aislados y los conceptos sistémicos según el esquema lineal de una relación jerárquica, será sin duda más pertinente ubicarlos en una relación dialéctica mediante la cual se esclarecen y se definen mutuamente, para que progrese el conocimiento científico; ya que finalmente lo que da valor a un concepto, es también su capacidad heurística, es decir, la ayuda que éste proporciona para descubrir y comprender el objeto de la investigación. Es el progreso que éste aporta a la elaboración del saber científico.

3.2 LA FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS

No existe observación ni experimentación que no se base en hipótesis; cuando éstas no son explícitas, son implícitas o, en el peor de los casos, inconscientes. Cuando no se estructuran explícitamente, provocan un atolladero; las informaciones recopiladas son tendenciosas, parciales o simplemente desaprovechadas y sólo confirman los prejuicios inconscientes que guiaron la recopilación de datos.

a. Las diferentes formas de hipótesis

Una hipótesis es una proposición que anticipa una relación entre dos términos que, según sea el caso, representa conceptos o fenómenos. Por lo tanto, una hipótesis es una proposición provisional, una presunción que requiere verificarse. La hipótesis se presenta de dos formas diferentes:

1a. forma: La hipótesis se presenta como la anticipación de una relación entre un fenómeno y un concepto capaz de dar cuenta de ella.

La hipótesis que formuló Pasteur, acerca de la existencia de los microorganismos es de este tipo, o la hipótesis que los físicos

formularon sobre la composición del átomo en la época en la cual éste se consideraba como la más pequeña unidad irreductible, de la materia. Cuando el sociólogo Alain Touraine plantea la hipótesis de que el movimiento estudiantil en Francia "implica un movimiento social capaz de luchar en nombre de objetivos generales contra una dominación social" (*Lutte étudiante*, Seuil, París 1978), supone una relación entre el fenómeno de la agitación estudiantil y el concepto de movimiento social que define en su modelo de análisis. La confrontación de la manera en la cual los militantes estudiantiles perciben y viven su lucha con las características teóricas del concepto de movimiento social permitirá probar la hipótesis, y con ello, comprender mejor la naturaleza profunda de la acción de los estudiantes. Estos ejemplos evidencian las relaciones directas entre la elaboración de conceptos y la de hipótesis, ya que la estructuración de un concepto se presenta como la formulación implícita de una hipótesis acerca de la realidad.

2a. forma: Esta segunda forma es la más común en la investigación social. La hipótesis se presenta como la anticipación de una relación entre dos conceptos o, lo que viene a ser lo mismo, entre los dos tipos de fenómenos que se designan.

La relación supuesta entre la presencia del bacilo de Koch y la enfermedad de la tuberculosis es una hipótesis de este tipo. En la investigación social, los dos ejemplos estudiados con anterioridad corresponden a esta forma. La hipótesis que formula Durkheim, según la cual el índice de suicidios depende del grado de cohesión de la sociedad, anticipa una relación entre dos conceptos y, en consecuencia, entre los dos tipos de fenómenos que incluyen. Sucede lo mismo en el caso de la hipótesis que establece una relación entre la delincuencia y el grado de estructuración de los individuos como actores sociales.

Con estas dos formas, la hipótesis se presenta en realidad como una respuesta provisional a la pregunta inicial de la investigación (progresivamente revisada y corregida en el transcurso del trabajo exploratorio y de la elaboración de la problemática). Para conocer el valor de esta respuesta, es necesario confrontarla con los datos de observación, o lo que se hace con menos frecuencia en la investigación social, de experimentación. De alguna manera, hay que someterla a la prueba de los hechos.

En su formulación, la hipótesis debe, por lo tanto expresarse en una forma observable. Esto significa que debe indicar, directa o indirectamente, el tipo de observaciones que se reunirán, así como también las relaciones que deben comprobarse entre esas observaciones para verificar en qué medida esta hipótesis se confirma o la invalidan los hechos. A esta fase de confrontación de la hipótesis y de los datos de observación se le denomina *la verificación empírica*. Como se ha visto, es mediante la estructuración de los conceptos y de sus indicadores que la hipótesis llega a ser observable. Más tarde se volverá a hablar, y de manera más precisa, de las exigencias formales a las que debe responder la formulación de una hipótesis.

En materia de hipótesis, se encuentran los mismos obstáculos que en materia de conceptualización. Algunas hipótesis son relaciones fundadas en prejuicios o estereotipos de la cultura del medio. Así, hipótesis como "El ausentismo en las empresas aumenta con el crecimiento del número de mujeres en el trabajo", "El nivel de criminalidad en una ciudad se relaciona con el índice de inmigrantes que viven en ella" o "El nivel bajo en la enseñanza" son hipótesis fundadas en prejuicios. Aun si es posible reunir los datos estadísticos que les den una apariencia de confirmación, dichas hipótesis corresponden al nivel cero de la estructuración y, por este hecho, producen una comprensión mediocre y deformada de la realidad social. Además, resultan inútiles y peligrosas. Inútiles porque en general son desmentidas al aplicárseles análisis sistemáticos y correctamente estructurados. Productos inconscientes de prejuicios, no proporcionan nuevos elementos de comprensión y conocimiento. Peligrosas, porque pueden encontrar confirmación en el nivel de las apariencias y dar al error visos de verdad científica. Consolidan las ideas más simplistas y más gastadas, y refuerzan artificialmente ciertas discrepancias sociales basadas en errores de análisis.

b. Hipótesis y modelos

Estructurar una hipótesis no consiste simplemente en imaginar una relación entre dos términos o dos variables aisladas. En realidad, se trata de una operación muy difícil: aclarar la lógica de las relaciones que unen los conceptos evocados en la problemática. Además, no es común que basen una sola hipótesis. Lo que sucede con más frecuencia es que se estructure un cuerpo de hipótesis. Éstas deben

estar articuladas entre sí integradas de manera lógica a la problemática. Es difícil hablar de hipótesis sin hablar al mismo tiempo del modelo sugerido por la problemática.

Problemática, modelo, conceptos e hipótesis son indisociables. El modelo es un sistema de hipótesis lógicamente articuladas entre sí. Ahora bien, la hipótesis es una anticipación de relación entre conceptos; entonces, el modelo también es un conjunto de conceptos lógicos que se articulan entre sí por relaciones supuestas. En consecuencia, lo que se escribió a propósito de la estructuración de conceptos es aplicable a las hipótesis y los modelos; su estructuración se basa ya sea en un procedimiento inductivo parecido al del concepto operante aislado, o bien en un razonamiento de tipo deductivo análogo al del concepto sistémico.

El cuadro que se presenta a continuación esquematiza con sencillez las correspondencias de los procedimientos de estructuración. El método hipotético-inductivo produce conceptos operantes, hipótesis empíricas y un modelo que P. Bourdieu califica de mimético. El método hipotético-deductivo estructura conceptos sistémicos, hipótesis deducidas y lo que constituye un verdadero modelo teórico.

	Concepto	Hipótesis	Modelo
1	sistémico	teórico o deducido	teórico
	opera	inducido o empírico	mimético
0	prenociones	(sin interés y peligrosa)	(sin objeto)

Para P. Bourdieu, el modelo teórico es el único que, por estructuración, posee un poder explicativo. El modelo mimético es descriptivo y su calidad científica depende de la distancia que toma con respecto a las prenociones. (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, *op. cit.*).

— Estructuración de hipótesis y modelos inducidos

Para responder a la pregunta inicial, rara vez resulta suficiente una sola hipótesis. Con frecuencia, la hipótesis es una respuesta parcial

al problema que se plantea. De ahí la utilidad de conjugar varios conceptos e hipótesis para cubrir los diversos aspectos del problema. Este conjunto de conceptos y de hipótesis articulados con lógica unos a otros constituye, por lo tanto, el modelo de análisis.

Ya sea compleja y ambiciosa, o limitada a relaciones simples entre algunos conceptos, la estructuración del modelo debe responder a dos condiciones: constituir un sistema de relaciones y ser racional o lógicamente elaborado.

Para mostrarlo, se parte de un ejemplo que trate los factores del triunfo escolar en la escuela primaria.

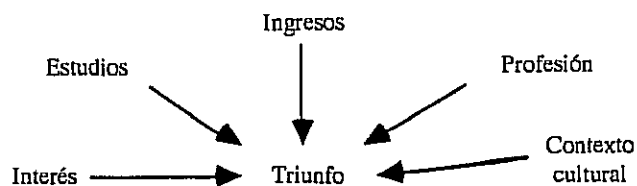
La pregunta de inicial es la siguiente: *¿Cuáles son los factores de triunfo en la escuela primaria?*

Después de la lectura de algunas obras al respecto del objeto de estudio, se formulan varias hipótesis. El triunfo será más frecuente en los medios favorecidos, es decir en las familias que tienen mayores ingresos o donde el padre ocupa una alta posición social. Otros autores señalan la importancia de la disponibilidad de los padres en relación a su hijo. Si los dos tienen una ocupación profesional que no les deja mucho tiempo para dedicarlo a sus hijos, los resultados escolares sufren las consecuencias. Por último, otras investigaciones demuestran la importancia del nivel de educación de los progenitores; mientras más alto sea éste, más conscientes son los padres de la función que desempeñan y más favorable es el contexto cultural (conversación, lecturas, juegos, películas,...) para el desarrollo intelectual del niño.

Todas esas ideas se traducen en hipótesis que se confrontan con la observación pero, son independientes unas de otras según el esquema que sigue, dichas hipótesis, incluso si se confirman, no permiten comprender la interacción de los factores del triunfo escolar.

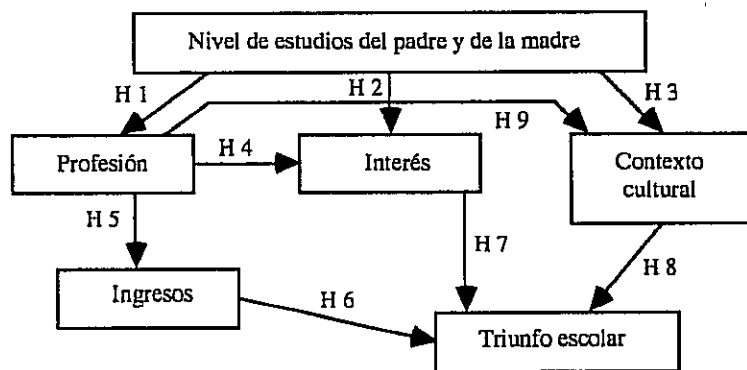
En este caso, no puede hablarse de modelo. Al contrario, razonando un poco a partir de los resultados de investigaciones anteriores o de un trabajo exploratorio, es posible estructurar un sistema de relaciones mucho más esclarecedor.

Mientras más alto sea el nivel de estudio de los padres, más importante será su posición profesional (H1) y más los ingresos serán mayores (H5). Al mismo tiempo, el nivel de educación, asociado a este nivel de estudios, ampliará la conciencia de las necesidades del niño así



como el interés que se le da (H2). Además, este nivel favorece un contexto cultural propicio para el desarrollo intelectual del niño (H3).

Por consiguiente, si el ingreso (H6), el interés (H7) y el contexto cultural (H8) son realmente altos en las familias que se estudien, el nivel de interés de los niños debe ser mayor que en otras familias que no presentan dichas características.



Pero eso no es todo. La hipótesis (H4) introduce otra condición. Se puede suponer que un nivel profesional alto sea afectado por obligaciones que reduzcan efectivamente las posibilidades de interesarse en el trabajo escolar de los hijos. Por último, es necesario concebir hipótesis alternativas para las familias en las que el nivel de estudios de los padres es diferente.

Para que se ratifique el modelo será necesario, además de la confirmación de cada hipótesis, que los resultados de las observaciones

muestren que el nivel del triunfo escolar es el más alto cuando se reúnen todas las relaciones asociadas a un nivel de estudio superior, y las más baja cuando el nivel de estudios de los padres no rebasa el mínimo obligatorio. Será necesario también que los casos intermedios presenten niveles de triunfo significativamente diferentes al anterior. De lo contrario, el modelo será nulo. En realidad, se darán otros procesos no previstos por el modelo, ya sea en lo que concierne a las variables utilizadas, o a sus relaciones, o bien a los dos planos simultáneamente.

El interés de la estructuración de un modelo así es doble. Antes que nada, hace vulnerable a todo el sistema por la deficiencia de uno solo de sus elementos y nada más acepta como verdadero lo que se confirma totalmente. En cambio, resulta fácil señalar los defectos del modelo y revisar su estructuración a la luz de los resultados obtenidos. Ese doble interés desaparece en el momento en que las hipótesis se conciben de manera separada y se prueban sin articulación entre ellas.

— La estructuración por deducción

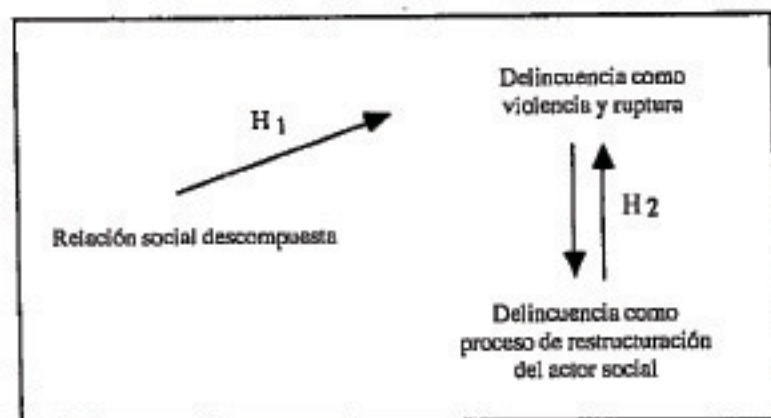
Supóngase la existencia de una pregunta inicial acerca de la delincuencia juvenil. La teoría de la relación social y del actor social ayuda a comprender el fenómeno. Es a partir de esta problemática que se formulan las hipótesis y el modelo de análisis.

En general, la problemática se resume así:

Socializado desde el nacimiento, el individuo forma parte de muchos sistemas de relaciones sociales. Mediante la experiencia de dichas relaciones se constituye en actor social que coopera y negocia (conflictivamente) los frutos y modalidades de esta cooperación. Imagen de sí mismo, equilibrio y estructura de la personalidad se ligán al estilo en el cual el individuo se estructura como actor social y lo moldean desde el momento en que su participación en la cooperación y en la negociación tiende a cero.

Si el individuo se encuentra fuera del juego y no puede intervenir para modificar las reglas, tenderá (reacción de defensa del yo) a buscar o inventar otros juegos en los que pueda iniciar nuevas relaciones sociales que lo instituyan como actor social con valor ante sus propios ojos.

Esta problemática lleva a formular las siguientes hipótesis.



Hipótesis 1.

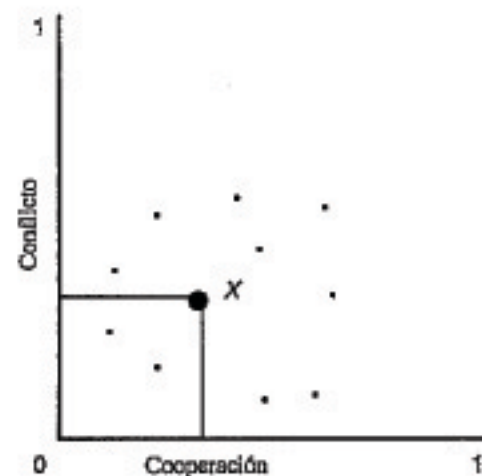
Los jóvenes delincuentes son actores sociales cuyas relaciones sociales tienen un alto grado de desintegración. La violencia y el rechazo a las normas de la sociedad son su respuesta a la exclusión de la que son objeto.

El involucrarse en actos violentos manifiesta la ruptura con las normas establecidas. Los jóvenes traducen el rechazo a un juego del que se ven excluidos y donde las reglas y los actores (responsables) no les parecen ni siquiera eso. Con otras actividades marginales, las conductas violentas hacia los bienes y personas (robo, violación, vandalismo, agresión,...) constituyen indicadores válidos de esta ruptura.

Esta desintegración del actor social se representa en el siguiente diagrama. La hipótesis se confirmará si las observaciones muestran que los delitos (violencia, ruptura) se ubican efectivamente en la casilla inferior izquierda.

Hipótesis 2:

Paralelamente, dichos comportamientos violentos constituyen una tentativa "fuera de las normas" o desviada de reestructurarse como actor social. Dicho de otro modo, estas acciones violentas y otros comportamientos marginales son los nuevos juegos en los cuales



los individuos se reconstituyen como actores por el hecho de cooperar en ellos activamente, por un lado, y poder negociar las reglas y las funciones, por otro lado.

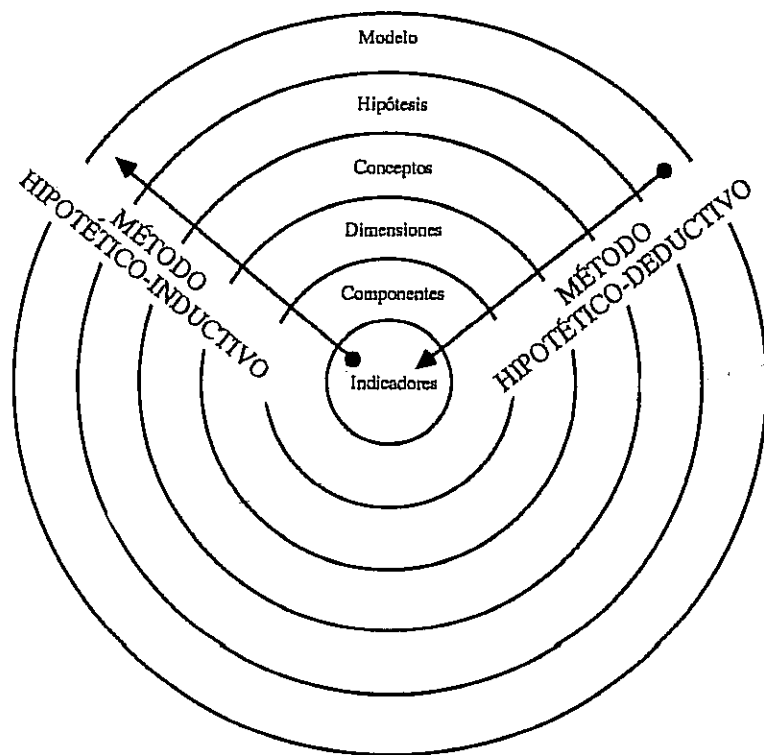
En este ejemplo, las hipótesis no son el producto empírico de una observación anterior; resultan el producto teórico de un razonamiento fundado en un postulado, en este caso, el concepto de relación social, ligado al paradigma de la sociología de la acción. Este postulado no cayó del cielo; resulta de una confrontación crítica de los diferentes paradigmas sociológicos. Esta confrontación se apoya en el hecho de saber si los paradigmas convienen o no al estudio del objeto considerado (en este caso, la delincuencia) y si son susceptibles de proporcionar a conocimientos nuevos sobre este objetivo. Es en este punto específico, que la formación metodológica se articula a la formación teórica que constituye el sustrato indispensable de cualquier trabajo de investigación de calidad.

Además, este modelo es algo más que el conjunto de hipótesis separadas unas de otras, como en el primer ejemplo del modelo de análisis del triunfo escolar. Hipótesis y conceptos se implican aquí mutuamente y son indisolubles. En esta aplicación se vuelve a detectar otro caso común en la investigación social donde un

concepto (el de la relación social) constituye por sí solo un modelo que genera sus propias hipótesis.

En resumen, las operaciones de estructuración y los dos métodos considerados se resumen en la tabla y el esquema siguientes:

Método hipotético-inductivo	Método hipotético-deductivo
La estructuración parte de la observación. El indicador es de naturaleza empírica; a partir de éste, se construyen nuevos conceptos, nuevas hipótesis y de allí, el modelo que se someterá a la prueba de los hechos.	La estructuración parte de un postulado o concepto totalizante tomado como modelo de interpretación del fenómeno estudiado. Dicho modelo genera, a partir de un simple trabajo lógico, hipótesis, conceptos e indicadores para los cuales habrá que investigar sus correspondientes en la realidad.



c. El criterio de "falsía" de la hipótesis

Una hipótesis se prueba cuando existe una posibilidad de decidir, a partir del examen de datos, en qué medida es verdadera o falsa. Sin embargo, aun si el investigador concluye confirmando su hipótesis al término de un trabajo empírico conducido con cuidado, precaución y buena fe, su hipótesis no se considera por ello como absoluta y definitivamente verdadera.

Así sean brillantes, las conclusiones de los análisis de Durkheim acerca del suicidio, otros autores las han cuestionado. Unos, como H.C. Selvin ("Durkheim's "suicide" and problems of empirical research", *American journal of sociology*, LXIII, 6, 1958, 607-619) publicaron las fallas metodológicas de la investigación de Durkheim y las desviaciones que se introducen en el análisis. Otros, como M. Halbwachs (*Les causes du suicide*, F. Alcan, París, 1930), proceden a la vez a un examen crítico de la obra de Durkheim y a investigaciones complementarias, en las que señalan la fragilidad de algunos de sus análisis. Este autor censura a Durkheim el no haber tomado en cuenta un número suficiente de variables llamadas "de control" destinadas a estimar más correctamente la importancia propia de la variable explicativa principal. Así, por ejemplo, el efecto de la religión sobre el índice de suicidios pudo medirse con más habilidad si Durkheim lo hubiera confrontado más sistemáticamente con el de las profesiones. En el *Dictionnaire critique de la sociologie* de Raymond Boudon y François Bourricaud, se encontrará una síntesis de las principales críticas que se formularon en relación a la investigación de Durkheim (P.U.F. 1982, en la palabra "Suicidio", p. 534 a 539).

Por estas observaciones, no es tanto el valor propio del trabajo de Durkheim lo que se cuestiona. Son los límites y el destino de toda investigación, sin importar cuál sea, los que se señalen primero. La realidad es tan compleja y cambiante que los métodos de investigación destinados para comprenderla mejor son burdos y rígidos. Sólo se capta cada vez más mediante contactos sucesivos e imperfectos que requieren sin cesar una corrección. En este sentido, un progreso del conocimiento no es jamás otra cosa que una victoria parcial y efímera sobre la ignorancia humana.

Así, nunca se demostrará la verdad de una hipótesis. El destino de cada una es verse tarde o temprano restringida total o parcialmente y ser reemplazada por otras proposiciones más hábiles que corresponden mejor a lo que revelan las observaciones más precisas y penetrantes. Si los modelos y los métodos de observación y de análisis progresan realmente, no puede ser de otra manera.

Las consecuencias prácticas de estas consideraciones epistemológicas no son insignificantes. Sabiendo que el conocimiento resulta de las correcciones sucesivas, el verdadero investigador jamás se esforzará probar a cualquier precio el valor de objetividad de sus hipótesis; al contrario, buscará ajustarse lo más posible a los límites con la esperanza, no de establecerlas sino de perfeccionarlas, lo que significa de facto que se cuestionen constantemente.

Lo anterior se contempla sólo si el investigador formula sus hipótesis empíricas en tal forma que su imperfección sea posible o, para retomar la expresión de K.R. Popper (*La logique de la découverte scientifique*, Payot, París, 1982) de si sus hipótesis son "falsificables".

Esta cualidad postula al menos dos condiciones elementales y que cada uno podrá comprender fácilmente sin que sea necesario entrar en preguntas difíciles de orden epistemológico que dividen a numerosos autores y que, si bien son muy importantes, no constituyen el objeto de esta obra.

Primera condición:

Para ser falsificable, una hipótesis debe revestir un carácter de generalidad. Así, las hipótesis de Durkheim acerca del suicidio se pueden probar ahora con datos actuales o recientes. Ello no sería posible si Durkheim hubiera formulado sus hipótesis de acuerdo al modelo siguiente: "El índice de suicidios tan alto en la región de Saxe entre los años 1866 y 1878 se debe a la débil cohesión de la religión protestante" (a partir de un cuadro de Durkheim, op. cit. p. 14). No sólo la hipótesis habría explicado poca cosa sobre el suicidio como fenómeno social en cuanto tal, sino que se conside-

raría inútil probar una hipótesis como ésta en la actualidad. Incluso si esa fuera la intención, se pasarían las peores dificultades para proceder a ello por tratarse de un fenómeno local y no reproducible a propósito del cual resulta difícil recolectar nuevos datos más confiables de los que disponía Durkheim en su época.

Este ejemplo indica una diferencia esencial. El índice de suicidios en Saxe fue un dato útil para verificar una hipótesis de carácter más universal acerca de la relación que Durkheim establece de manera general entre el nivel de suicidios y la cohesión de la sociedad y, en cambio, tal hipótesis tiene por función esclarecer mejores situaciones específicas. Pero se ve que la hipótesis y el índice de suicidios en Saxe expresan una y otra dos niveles diferentes: la primera es una proposición que posee un carácter de generalidad; la segunda constituye un dato relativo a una situación singular y no reproducible.

Se comprende fácilmente que una proposición que no posee ese carácter de generalidad, no puede ser objeto de pruebas repetidas y, al no ser falsificable, no puede considerarse como hipótesis científica en el sentido estricto. Así, la proposición "la empresa Machin ha quebrado a consecuencia de la competencia extranjera", es la interpretación de un acontecimiento extraordinario. Tal vez se deriva de una hipótesis relativa a la reestructuración mundial de la producción que posee un cierto grado de generalidad, pero en ella misma no lo es.

Este problema de la articulación entre lo general y lo extraordinario se plantea de manera muy diferente según la disciplina y las ambiciones del investigador. El historiador trabaja por definición a partir de acontecimientos únicos y no puede, como el químico, reproducir indefinidamente la misma experiencia en su laboratorio. Por otra parte, el que dice trabajar "por la Ciencia" se impondrá restricciones metodológicas más exigentes que las de aquel que busca "simplemente" comprender mejor un evento presente, pero que desea no obstante poner en práctica con ese fin un proceso de análisis reflexivo, inspirado en la práctica de los investigadores. Cuando Popper escribe que "los acontecimientos extraordinarios irreproducibles carecen de significado para la ciencia" (p. 85), considera el proceso científico en las ciencias naturales cuyo modelo no puede aplicarse tal cual a las ciencias humanas que no

poseen ni los mismos objetivos, ni objetos de estudio de naturalezas comparables.

Segunda condición

Una hipótesis puede ser falsificable sólo si acepta enunciados contrarios que son teóricamente susceptibles de verificarse. La proposición "Mientras más fuerte sea la cohesión social, más débil es el índice de suicidios" acepta al menos un contrario: "Mientras más fuerte es la cohesión social, más alto es el índice de suicidios". Únicamente la verificación, sea ésta parcial y muy local, de tal proposición, puede invalidar en todo o en parte la hipótesis inicial. Para que esta hipótesis sea falsificable, resulta indispensable que se formulen los enunciados contrarios.

Es esto lo que le sucedió de alguna manera a la hipótesis de Durkheim, pues llegó a considerar el suicidio altruista como el resultado de una cohesión social muy fuerte. "Si una individualidad excesiva conduce al suicidio, escribe Durkheim, una individualidad insuficiente produce los mismos efectos. Cuando el hombre se desarraiga de la sociedad, se mata fácilmente; también lo hace cuando se integra demasiado". (*op. cit.* p. 233)

Esta segunda condición permite comprender el criterio de verificación de una hipótesis que sugiere Popper: una hipótesis se sostiene como verdadera (provisionalmente) mientras todos sus contrarios sean falsos. Lo anterior significa, por supuesto, que se reúnan las dos condiciones que se señalan: primero, que la hipótesis tenga un carácter de generalidad, y segundo que acepte enunciados contrarios, teóricamente susceptibles de verificarse.

Como ya se señaló, los criterios de cientificidad que sugiere Popper no se aplican de la misma manera en las ciencias naturales y en las ciencias humanas. Si aquí se les mostró, ello no significa de ninguna manera que, desde este punto de vista, los segundos deban tomar a los primeros por modelo. El debate es infinitamente más complejo: ya ha llenado decenas de metros en los estantes de las bibliotecas y ha ocupado durante años enteros la mente de numerosos grandes pensadores. Se pensó simplemente que esta breve y sumaria introducción al significado y los límites de la verificación empírica a los ojos de uno de los más ilustres epistemólogos de este siglo, debía

ayudar a cada uno a aprender mejor la esencia profunda del espíritu de investigación.

En efecto, éste se caracteriza por cuestionar constantemente las experiencias provisionales y por el cuidado de imponerse reglas metodológicas que obliguen a concretar esta disposición en cada una de las etapas del trabajo. Sin duda el investigador de ciencias sociales impone en gran parte, restricciones diferentes a las de su colega el físico. Sin embargo, las características propias de su proceso no lo eximen de actuar con precaución, en lo más elemental con respecto al espíritu de investigación y de progreso intelectual. Con frecuencia se escuchan enunciados irrefutables que se acompañan generalmente de un gran desprecio a aquellos que rehúsan aceptarlos a priori.

RESUMEN DE LA CUARTA ETAPA

La estructuración del modelo de análisis

El modelo de análisis constituye la prolongación natural de la problemática articulando en una forma operable las señales y las pistas que finalmente se considerarán para dirigir el trabajo de observación y de análisis. El modelo se compone de conceptos e hipótesis que se articulan de modo directo entre sí para formar en conjunto un marco de análisis coherente.

La conceptualización o estructuración de conceptos constituye una estructuración abstracta que lleva a dar cuenta de lo real. Por tal motivo, no toma todos los aspectos de la realidad a la que concierne, sino únicamente lo esencial desde el punto de vista del investigador. Se trata entonces, de una estructuración-selección. La estructuración de un concepto consiste en designar las dimensiones que lo constituyen, para después precisar los indicadores gracias a los cuales se miden dichas dimensiones.

Se diferencian los conceptos operantes aislados que se contruyen empíricamente a partir de observaciones directas o de informaciones reunidas; y los conceptos sistémicos que se elaboran por razonamiento abstracto y se caracterizan, en principio, por un grado de ruptura más alto con los prejuicios y la ilusión de transparencia.

Una hipótesis es una proposición que anticipa una relación entre dos términos que, según sea el caso, resultan conceptos o fenómenos. Representa una proposición provisional, un presupuesto que requiere verificarse. De ahí, que la hipótesis deba confrontarse, en una etapa posterior de la investigación, a los datos de la observación.

Para poder ser objeto de esta verificación empírica, una hipótesis debe ser falsificable. Eso significa antes que nada que debe poder probarse indefinidamente y tener un carácter de generalidad; después, debe aceptar enunciados contrarios teóricamente susceptibles de verificación.

Únicamente el respeto a dichas exigencias metodológicas permite practicar el espíritu de investigación que se caracteriza, sobre todo, por cuestionar constantemente la adquisición del conocimiento.

EJERCICIO No. 9

Definición de conceptos básicos y formulación de las hipótesis principales de la investigación

Para efectuar este ejercicio con provecho, es necesario tomar en consideración las siguientes sugerencias:

1. Parta de una pregunta precisa, como queda ésta cuando se revisa y corrige al término del trabajo exploratorio.
2. No agote las etapas. Este ejercicio constituye el cumplimiento natural de un trabajo exploratorio correctamente llevado a cabo y una reflexión sobre la problemática considerada.
3. Consulte a los mejores autores. No dude en emplear sus conceptos y en inspirarse en sus hipótesis. En este caso, tenga cuidado de indicar claramente las referencias y las ideas tomadas. Se trata de una cuestión de honestidad y que además va en ello la validez externa del propio trabajo.
4. Vigile la coherencia del propio modelo de análisis: compruebe claramente las relaciones que se observan entre los conceptos y las hipótesis.
5. No busque donde no encontrará. Procure siempre y lo más posible, ser claro y sencillo. Recuerde que la calidad es primero que la cantidad: por lo general, uno o dos conceptos centrales y una o dos hipótesis principales serán suficientes. No se preocupe por los conceptos y las hipótesis secundarias, hasta después de tener la certeza de que los conceptos e hipótesis centrales se eligieron bien.

EJERCICIO No. 10

Explicación del modelo de análisis

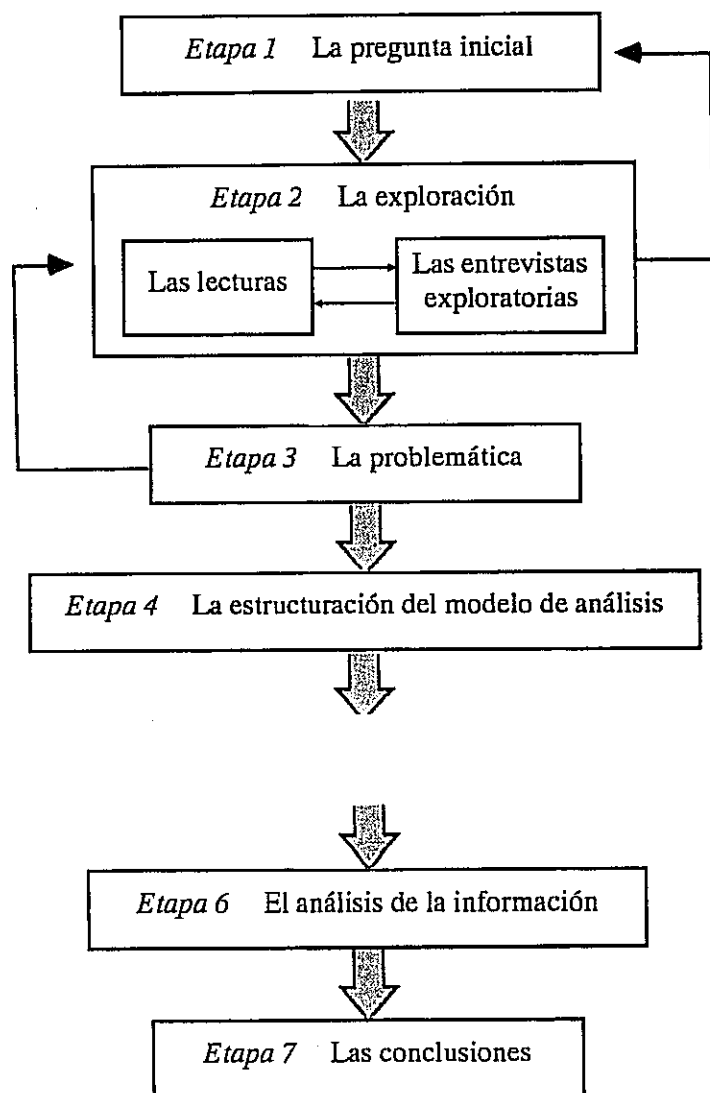
Este ejercicio consiste en detallar y hacer operables las hipótesis y los conceptos principales definidos en el ejercicio anterior. Aquí se pide:

1. *Para los conceptos:* definir sus dimensiones eventuales y sus indicadores.
2. *Para las hipótesis:* identificar las variables enunciadas en cada una de las hipótesis y precisar el lazo que la hipótesis sugiere entre ellas.

Quinta etapa

LA OBSERVACIÓN

LAS ETAPAS DEL PROCEDIMIENTO



OBJETIVOS

La observación comprende el conjunto de operaciones por medio de las cuales el modelo de análisis (constituido de hipótesis y conceptos) se somete a la prueba de los hechos al confrontarlo con los datos observables. En el transcurso de esta fase se reúnen numerosas informaciones, las cuales se analizan sistemáticamente en una fase posterior. Entonces, por una parte, la observación es una etapa intermedia entre la estructuración de conceptos y las hipótesis, y por otra, el examen de los datos utilizados para comprobarlos. Como en física o en química, la observación se convierte en la experimentación, pero aquí no se hablará de ello ya que las condiciones de aplicación de la experimentación rara vez se reúnen en la investigación social.

Para realizar el trabajo de observación, es necesario responder a tres preguntas: ¿Observar qué? ¿Sobre qué? ¿Cómo?

1. ¿QUÉ SE VA A OBSERVAR? LA DEFINICIÓN DE LOS DATOS PERTINENTES

¿Cuáles son los datos que necesita el investigador para probar sus hipótesis?

Aquellos que se definen mediante los indicadores. Para ilustrar esta respuesta, se retoma el ejemplo de la investigación de Durkheim acerca del suicidio. Para probar la hipótesis con respecto a la relación entre la cohesión religiosa y el índice de suicidios, ¿qué datos se necesitan? Cada quien puede responder sin dificultad: por un lado, los datos le permiten calcular los índices de suicidio de varias regiones muy similares entre sí, excepto en el plano religioso; y por otro lado, los datos relativos a la cohesión religiosa.

Como la cohesión religiosa no es directamente observable, Durkheim dirige sus observaciones hacia algunos indicadores como la importancia numérica del clero, el número de ritos y creencias compartidas en común o el lugar que ocupa el libre examen. En realidad, Durkheim debió reunir los datos relativos, no en una simple variable tal y como es, sino en varios indicadores de dicha variable. Esta indispensable descomposición de la variable multiplica los datos que se recopilan y exige un trabajo muy bien estructurado y organizado. Por otra parte, se le critica a Durkheim el carácter poco operable y bastante vago del indicador "lugar del libre examen".

Además, hay que dirigir la observación hacia los indicadores de las hipótesis complementarias. Para estimar correctamente el efecto de un fenómeno (la cohesión de la sociedad) sobre otro (el suicidio), no basta con estudiar las relaciones entre las dos variables anticipadas en la hipótesis. Resulta indispensable considerar las variables de control, ya que las correlaciones observadas, lejos de traducir la consonancia de causa-efecto, pueden originar otros factores que surgen del mismo sistema de interacción. Se requerirá recopilar un cierto número de datos relativos a otras variables diferentes a las previstas explícitamente en las hipótesis principales.

Para evitar que el investigador se hunda en una masa voluminosa de datos difícilmente controlables, esta ampliación de la recopilación de datos se hará con moderación. Se limitará a las observaciones que prescriben los indicadores que surgen de las hipótesis complementarias formuladas por el investigador. Sobre cualquier fenómeno, es posible recopilar una infinidad de datos. Pero ¿Qué significado habrá que atribuirles si no se inscriben en el marco de un modelo de análisis?

En la investigación social se trata, al contrario, de reunir los datos indispensables para la verificación de las hipótesis, excluyendo los

demás; dichos datos son necesarios y se les denomina datos pertinentes. En cambio, los datos excesivos desorientan al investigador y lo llevan a realizar un trabajo cuya amplitud es proporcional a la mediocridad.

El problema de la definición de los datos necesarios para probar las hipótesis no es tan simple como parece en un principio. No hay ningún procedimiento técnico que resuelva esta cuestión de manera general. Dentro de esta perspectiva como en muchas otras, cada investigación es un caso especial que el investigador sólo resuelve a partir de su propia reflexión y su sentido común.

Para auxiliarse en dicha tarea, el investigador dispone de guías, hipótesis y puntos de referencia que son los indicadores. El mejor, y el único, medio de definir de manera más adecuada los datos pertinentes indispensables para el trabajo empírico, consiste en elaborar un modelo de análisis lo más claro, preciso y explícito posible.

2. ¿A QUIÉN SE VA A OBSERVAR? EL CAMPO DE ANÁLISIS Y LA SELECCIÓN DE UNIDADES DE OBSERVACIÓN

2.1 *El campo de análisis*

No es suficiente saber el tipo de datos que deberán reunirse; es necesario, además, circunscribir el campo de los análisis empíricos en el espacio geográfico y social y en el tiempo. Al respecto, se presentan dos situaciones.

Primera situación: el trabajo se refiere a un fenómeno o acontecimiento extraordinario, por ejemplo, las redes de comunicación en el seno de un servicio hospitalario especial, el reclutamiento en una escuela o el fracaso de una conferencia internacional. En este caso, el objeto de estudio define, por sí mismo y de hecho, los límites del análisis y el investigador no tendrá dificultad en definirlos. Para evitar malentendidos y poder trabajar sin dispersarse, será necesario al menos precisar explícitamente los límites del campo de

análisis, aun cuando éstos parezcan evidentes: periodos de tiempo que ha de tomarse en cuenta, zona geográfica considerada, organizaciones y actores sobre los cuales se hará hincapié, etc.

La segunda situación es la del "Suicidio" de Durkheim: el investigador pone de relieve no los fenómenos extraordinarios sino los procesos sociales de carácter más o menos universal. En ese caso, se hacen necesarias las selecciones. Por ejemplo, Durkheim eligió los países a los que se refiere en el análisis. Estas elecciones deben razonarse en función de varios criterios.

En la primera categoría se encuentran las hipótesis de trabajo y lo que éstas le sugieren al sentido común. Como se vio anteriormente, las hipótesis de Durkheim lo obligan a elegir como principal campo de análisis, países lo más semejantes **que sea** posible, unos de otros, excepto en el plano religioso. En realidad, es muy común que tales implicaciones se impongan de manera natural a los investigadores.

Un segundo criterio muy **importante** en la práctica es el margen de acción del investigador: los plazos y los recursos **de los que** dispone, los contactos y la información con la que cuenta, sus aptitudes sobre todo en las **lenguas** extranjeras, etcétera. No **será** sorprendente que la mayoría de las veces el campo de investigación se ubique en la sociedad donde vive el investigador. **A priori**, ello no constituye ni un inconveniente ni una ventaja.

Como quiera que sea, se requiere que el campo de análisis se circunscriba muy claramente; un error frecuente entre los investigadores principiantes consiste en elegir uno muy extenso. El estudiante realizará con gusto un trabajo sobre el subdesarrollo a partir de un examen sumario de diversos datos relativos a una decena de países diferentes mientras que, por su parte, el investigador que prepara una **tesis** concentrará sus análisis en una comunidad de dimensión muy reducida, de la que estudiará con atención su historia, el funcionamiento político, las estructuras sociales y **económicas** y las representaciones culturales y religiosas, por ejemplo. Paradójicamente, el trabajo empírico proporciona con frecuencia elementos confiables de control de hipótesis de caracteres más o menos universales **sólo si éste** se presenta, al contrario de lo que se cree, como un examen preciso y profundo, de situaciones extraordinarias.

2.2 LA MUESTRA

En principio, lo propio del sociólogo es estudiar los grupos sociales (por ejemplo una sociedad global u organizaciones concretas en la sociedad global) como totalidades diferentes a la suma de sus partes. Son los comportamientos del conjunto los que le interesan en primer lugar, sus **estructuras** y los **sistemas de relaciones sociales** que los **hacen** funcionar y cambiar, no por sí mismos, los comportamientos de las unidades que los constituyen. Pero, aun en ese tipo de investigaciones específicamente sociológicas, la **información** indispensable a menudo no se obtiene mas que mediante los elementos que crean el conjunto. Para conocer el modo de funcionamiento de una empresa, con frecuencia, será necesario interrogar a **los que** forman parte de ella, **aun si** el objeto de estudio lo constituye la empresa misma, y no su personal. Para estudiar la ideología de un periódico, habrá que analizar los artículos publicados, incluso si dichos artículos no constituyen, por sí mismos, el **objeto de análisis**.

La totalidad de esos elementos o de esas "unidades" constitutivas del conjunto considerado, se llama "población"; este término designa también un conjunto de personas, de organizaciones o de objetos de cualquier naturaleza.

Una vez delimitada la población (por ejemplo la población activa de una región, el conjunto de las empresas de un sector industrial o los artículos que publica la prensa escrita acerca de un tema dado en el transcurso de un año), no es siempre posible, ni ciertamente indispensable, reunir información sobre cada una de las unidades que la componen. Lo común de los sondeos de opinión le ha enseñado al gran público que es posible obtener una información confiable relativa a una población de varias decenas de millones de habitantes, interrogando solamente a algunos miles de ellos.

Sin embargo, el recurso de las técnicas de **muestreo** no resulta adecuado para los sondeos **de opinión** que al aplicarse de manera independiente a una problemática teórica, como es habitualmente el caso, no expresan la investigación social en cuanto tal. Estas técnicas se utilizan para los fines más variados. Por ejemplo, un auditor de empresa analizará una muestra representativa de miles de **facturas** anuales para obtener información relativa a la totalidad de facturas que envía o recibe la empresa. Un bibliotecario examinará una muestra representativa de las obras que se tienen, a fin de

estimar su estado general de conservación. Un comerciante seleccionará una muestra representativa de sus clientes para probar el efecto de una campaña de publicidad que planea iniciar.

Sin embargo, y en demérito de sus numerosas ventajas, las técnicas de muestreo están lejos de constituir una panacea en la investigación social. ¿Qué son exactamente?

Una vez circunscrito su campo de análisis, se ofrecen tres posibilidades al investigador: puede recopilar los datos y llevar los análisis a la totalidad de la población cubierta por el campo o limitarse a una muestra representativa de dicha población, o sólo estudiar algunos componentes muy típicos, aunque no estrictamente representativos de esta población. En efecto la elección es teórica, ya que con mucha frecuencia una de las soluciones se impone naturalmente, considerando los objetivos de la investigación.

Primera posibilidad: estudiar la totalidad de la población

La palabra "población" debe comprenderse aquí en su sentido más amplio, como un conjunto de elementos que constituyen un todo. El conjunto de facturas de una empresa, los libros de una biblioteca, los alumnos de una escuela, los artículos de un periódico o los clubes deportivos de una ciudad forman las diferentes poblaciones. La investigación de Durkheim se refiere a la totalidad de la población considerada puesto que sus análisis se fundan en los datos estadísticos nacionales. Esta fórmula se impone con frecuencia en dos casos que se ubican en las antípodas el uno del otro: ya sea cuando el investigador, al analizar los fenómenos macrosociales (el índice de suicidios, por ejemplo) y al estudiar la población como tal, ya no tiene necesidad de informaciones precisas acerca del comportamiento de las unidades que la componen, sino únicamente de los datos globales disponibles en las estadísticas o bien cuando la población considerada se reduce y se estudia en su totalidad.

Segunda posibilidad: estudiar una muestra representativa de la población

Esta fórmula se impone cuando se reúnen dos condiciones:

- cuando la población es muy importante y es necesario recopilar muchos datos para cada individuo o unidad;
- cuando, a propósito de los puntos que interesan al investigador, resulta importante recoger una imagen globalmente conforme a la

que se obtendría al interrogar al conjunto de la población; en resumen, cuando se plantea un problema de representatividad.

La exigencia de representatividad es menos frecuente de lo que uno a veces piensa: no hay que confundir la cientificidad con la representatividad. Para conocer mejor a los grupos o los sistemas de relaciones, no es forzosamente pertinente, en el plano sociológico, estudiarlos como la suma de individualidades. Sin duda es pertinente preguntarse acerca del significado de la noción de la representatividad que con frecuencia se menciona con mucha ligereza en el plano epistemológico. Los que se interesen en esta cuestión pueden consultar sobre todo *Le métier de sociologue* (op. cit. p. 243) que cita el caso de "Two-Step Flow of Communication" para mostrar el error que se genera de un uso poco brillante del principio de representatividad. (Ejemplo tomado de "Two-Step Flow of Communication: an Up-to-Date Report on an Hypothesis", *Public Opinion Quarterly*, 1957, p. 67).

No se citarán aquí las técnicas de muestreo propiamente dichas que son demasiado específicas para entrar en el contenido de este libro. Como sucede para todas las cuestiones muy técnicas, existen numerosas obras que tratan este tema y que se pueden consultar en cualquier biblioteca de ciencias sociales. Si dichas técnicas no son difíciles de comprender, su aplicación es con frecuencia más complicada en razón de las imperfecciones y las dificultades de acceso a las bases del muestreo (registros del estado civil, anuarios y diversas listas que contienen los nombres de todas las unidades de la población) y a los datos estadísticos que permiten establecer las cuotas, o aun el trabajo de numerosos encuestadores cuya falta de escrúpulos o de competencia puede arruinar la confiabilidad de la muestra.

Tercera posibilidad: estudiar los componentes no estrictamente representativos pero sí característicos de la población.

Esta fórmula es sin duda la más común. Cuando un investigador desea por ejemplo estudiar la manera diferenciada en la cual varios periódicos dan cuenta de la actualidad económica, la mejor solución consiste en analizar con detalle algunos artículos de los diferentes periódicos que se refieren a los mismos acontecimientos, a manera de proceder a las comparaciones significativas. Querer estudiar todos los artículos publicados es imposible y querer constituir una muestra representativa del conjunto de los artículos de cada perió-

dico no tiene sentido, ya que los criterios de representatividad serían muy parciales y arbitrarios. Si otro investigador desea analizar el efecto de la administración del personal en las empresas con respecto a sus resultados en el trabajo, quedará satisfecho con razón, al estudiar a fondo el funcionamiento de un pequeño número de empresas muy características de las principales formas de administración del personal.

3. ¿CÓMO OBSERVAR? LOS INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN Y LA RECOPIACIÓN DE DATOS

En este tercer punto, se expondrán antes que nada los principios de elaboración de los instrumentos de observación. Dicha exposición se ilustrará con dos ejemplos que permitirán comprender la manera de llevar a cabo la transferencia del concepto y sus indicadores a las técnicas de recopilación de datos. Después se tratarán las diferentes operaciones que forman parte del trabajo de la fase de observación, y al final se presentará un panorama de los métodos de recopilación más comunes.

3.1 LA ELABORACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN

Esta fase del trabajo de observación consiste en estructurar el instrumento capaz de recopilar o producir la información que prescriben los indicadores. Esta operación no se presenta de la misma manera si se trata de una observación directa o indirecta.

a. La observación directa y la observación indirecta

La observación directa es aquella donde el mismo investigador procede a la recopilación de información; sin dirigirse a los sujetos involucrados; recurre directamente a su sentido de la observación. Por ejemplo, para comparar al público del teatro con el del cine, un investigador puede contar a la gente a la hora de la salida, observar si son jóvenes o viejos, cómo están vestidos, etcétera. En ese caso,

la observación a todos los indicadores pertinentes previstos; tiene como base una guía de observación que se crea a partir de dichos indicadores y que designa los comportamientos que han de observarse; pero es el investigador quien graba de modo directo la información. Los sujetos observados no intervienen en la producción de la información investigada; ésta se manifiesta y se toma directamente de ellos por el observador.

En el caso de la observación indirecta, el investigador se dirige al sujeto para obtener la información investigada. Al responder a las preguntas, el sujeto interviene en la producción de información, la cual no se obtiene directamente, por lo tanto, es menos objetiva. De hecho, existen dos intermediarios entre la información investigada y la obtenida: el sujeto al cual el investigador le pide que responda y el instrumento constituido de preguntas que se le plantean. En este caso hay dos fuentes de deformación y de error que tendrán que controlarse para que la información extraída no se invalide, ya sea en forma voluntaria o no.

En la observación indirecta, el instrumento de observación es un cuestionario o una guía de entrevista. Uno y otro tienen como función la de producir o registrar la información que precisan las hipótesis y prescriben los indicadores. Los dos siguientes ejemplos se refieren a la elaboración de un instrumento de observación. En ambos casos, el instrumento considerado es el cuestionario, ya que esta técnica exige mayor elaboración que la guía de entrevista. Precisa y formal, se presta bien a un uso pedagógico. Al final de la etapa se presentarán otros métodos.

b. Primer ejemplo: el fenómeno religioso

Considérese un estudio cuyo interés es verificar si y en qué la práctica y los sentimientos religiosos se transformaron desde hace dos generaciones. Además, suponga que el campo de observación se limita a los católicos y que una de las hipótesis es: los jóvenes católicos de 16 a 20 años son menos religiosos que sus abuelos.

Para someter esta hipótesis a la prueba de los hechos, es necesario medir el grado de religiosidad en los jóvenes católicos, por un lado, y en sus abuelos, por otro. En la etapa anterior ya se estructuró el concepto de religión y se conocen de éste las cuatro dimensiones y sus indicadores. La observación consiste en reunir toda la informa-

ción que designen los indicadores. La mayor parte de los estudios acerca de este tema proceden del cuestionario; este es un conjunto de preguntas que contienen todos los indicadores de todos los conceptos incluidos en las hipótesis. Cada pregunta corresponde a un indicador y tiene por función producir, con su respuesta, la información necesaria. Para esta aplicación, no se conservará la dimensión experimentable que sólo concierne a un público muy limitado.

En cuanto a la dimensión ideológica de la religión, los indicadores que se consideran se incluyen en la primera columna de la siguiente tabla. En función de cada indicador, se retoman la pregunta o preguntas correspondientes, así como la ubicación prevista por la grabación de las respuestas.

Este ejemplo ilustra la relación que se da entre indicadores y preguntas. Las preguntas mencionadas se originaron o inspiraron en el cuestionario que elaboró *L'European Value Systems Study Group*, para su estudio de los valores en Europa. Los resultados los publicó J. Stoetzel con el título de *Les valeurs du temps présent* (P.U.F, París, 1983), y R. Rezsöházy y J. Kerkhofs con el título: *L'univers des belges, valeurs anciennes et valeurs nouvelles dans les années 80* (CIACO, Louvain-la-Neuve, 1984).

La segunda dimensión del fenómeno religioso es la ritualista, que se refiere a los actos, palabras y ritos de la vida religiosa que se reglamentan mediante la liturgia. Los sacramentos, la misa, las peregrinaciones y la celebración de las grandes fiestas religiosas son indicadores pertinentes. Quedan varios problemas por resolver antes de redactar las preguntas.

No se pueden plantear a los jóvenes todas las preguntas que serían pertinentes para los ancianos. Los jóvenes de 16 a 20 años no tienen la misma experiencia que los ancianos y no se les puede preguntar, por ejemplo, si son o no casados por la iglesia, si llamaron a un sacerdote para administrar los sacramentos a los parientes cercanos que se morían, etcétera. Se está, entonces, frente a dos clases de indicadores: los que son pertinentes para los dos grupos, y los que no son más que para uno u otro de los dos grupos. Por lo tanto, en lugar de remitirse a prácticas comunes para estructurar las preguntas se deberá, en ciertos casos y para algunos aspectos del problema, conformarse con las preguntas que se refieren no a las prácticas sino a las actitudes.

DIMENSIÓN IDEOLÓGICA				
Indicadores	Preguntas	Respuestas		
Creencia en:		Sí	No	?
Dios	¿Cree que Dios existe verdaderamente?	☐	☐	☐
	¿Cómo se imagina a Dios?			
	¿Como una persona que vive en el más allá?	☐	☐	☐
	¿Como una especie de espíritu, una fuerza vital?	☐	☐	☐
	¿Como algo abstracto e indefinido?	☐	☐	☐
	No lo sé, es difícil de precisar	☐	☐	☐
Demonio	¿Cree en la existencia del diablo?	☐	☐	☐
	¿Se trata de un ser que lo impulsa a hacer el mal?	☐	☐	☐
	¿O no es más que la representación simbólica y abstracta del mal que sufre la humanidad?	☐	☐	☐
	¿Cree o no... en el alma?	☐	☐	☐
Alma				
Sobre-				
vivencia	¿en la vida después de la muerte?	☐	☐	☐
Infierno	¿en el infierno?	☐	☐	☐
Paraíso	¿en el paraíso?	☐	☐	☐
Pecado	¿en el pecado?	☐	☐	☐
Reencarnación				
Trinidad	¿que los muertos resucitarán algún día?	☐	☐	☐
	¿en la existencia de tres personas en Dios?	☐	☐	☐

En lo que respecta, por ejemplo, al indicador "sacramento de los enfermos", se formulan dos preguntas: un pariente cercano tiene un accidente grave y puede morir; los miembros de la familia se dividen: unos quieren llamar a un sacerdote porque en ello le va su salvación, y otros no quieren que venga para no asustar al enfermo y mermar su moral. ¿Qué posición toma Ud.?

O también, "Uno de sus parientes cercanos (75 años) está moribundo pero no se da cuenta. ¿Qué hace Ud.?: llamar a un médico, a un sacerdote, a la familia u otra cosa". La manera de presentar la pregunta también tiene su importancia: poder señalar varias respuestas no equivale a indicar únicamente la elección prioritaria.

Para cada uno de los indicadores de esta dimensión, será necesario encontrar preguntas adecuadas que constituirán el cuestionario. La siguiente tabla muestra un ejemplo específico y parcial de esta operación, podrán tomarse en cuenta otros indicadores y otras preguntas. La primera pregunta también se sacó del cuestionario del *European Value Systems Study Group*, que ya se citó.

La tercera dimensión del concepto es la dimensión consecuencial; se refiere al efecto de la religión en la vida cotidiana y a la aplicación de sus preceptos en la vida diaria.

Esta dimensión tiene varios componentes que se deducen del decálogo. Siete de los 10 mandamientos contienen cinco componentes: respeto a los padres y a los superiores, respeto a la vida, respeto al bien ajeno, mentira y maledicencia, adulterio y sexualidad. También se añaden las virtudes teologales. A cada uno de esos componentes (los mandamientos) corresponden numerosos indicadores. Las preguntas que se derivan plantean dos problemas.

Primer problema: ¿es necesario redactar preguntas para todos los indicadores de un componente?

Cada mandamiento encuentra una aplicación en numerosas situaciones. Además de robar y mentir, etcétera, pueden adoptar formas y grados de gravedad muy variables. En lo que concierne al robo, por ejemplo, tomar algunas manzanas del árbol del vecino, robar pequeñas cosas de un almacén grande, tomar el autobús sin pagar, defraudar al fisco, ocultar los defectos de un mueble o de un auto para venderlo más caro que su valor real, constituyen formas de robo diferentes entre sí, pero que no alcanzan el nivel de gravedad atribuido al robo profesional o al robo a mano armada.

Por lo tanto, no es prudente tomar cualquier clase de indicadores al azar y transformarlos en preguntas. Es menester, al contrario, encontrar una serie de indicadores expresando los diversos niveles que se desean señalar en la progresión de la desviación. Para cada nivel es deseable tener varios indicadores. Lo ideal es obtener, para cada uno

DIMENSIÓN RITUALISTA		
Indicadores	Preguntas	Respuestas
Misa	¿Aparte de matrimonios, entierros y bautizos, con qué frecuencia asiste a un servicio religioso? - más de una vez por semana - una vez por semana - una vez por mes - solamente en la Navidad o en la Pascua - con motivo de otras fiestas religiosas - una vez por año - menos de una vez por año - jamás o prácticamente nunca	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Sacramento de los enfermos	Uno de los parientes cercanos a Ud. está gravemente herido y podría morir. Los miembros de su familia se dividen sobre la decisión que ha de tomarse. ¿De qué lado está Ud.? - Del lado de los que desean: ¿llamar a un sacerdote porque ello significa la salvación del herido? - no llamar al sacerdote para no asustar al herido y mermarle la moral - dejar la decisión a los demás? Uno de sus parientes cercanos (75 años) está moribundo pero no se da cuenta ¿Qué hace Ud.? - ¿llamar a un médico? - ¿llamar a un sacerdote? - ¿llamar a la familia? - ¿hacer como si todo fuera normal?	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

de los componentes, una batería de indicadores que marquen los grados de la desviación y hacer que correspondan a una progresión.

Pero este rigor y esta precisión producen sus propios inconvenientes. Las preguntas indiscretas y la extensión de los cuestionarios corren el riesgo de acrecentar el rechazo a responder y de provocar respuestas engañosas.

Este aspecto del cuestionario lleva a tratar el segundo problema.

Segundo problema: ¿es necesario dirigir las preguntas a hechos materiales (actos o comportamientos) o a actitudes y opiniones?

Está claro que si se procede por preguntas directas que se refieran a todos los indicadores de la desviación, se corre el riesgo de obtener pocas respuestas. No muchas personas están dispuestas a declarar que robaron en un almacén, que defraudaron al fisco o que cometieron adulterio. Para librar el obstáculo se hacen preguntas indirectas. Se le pide a la persona que explique su actitud ante comportamientos desviados o ante personas que cometen dichos actos. Existen varias formas de proceder. Aquí se presentan dos, en los ejemplos concretos de las tablas siguientes.

DIMENSIÓN CONSECUCIONAL

Estas son algunas afirmaciones o proverbios en función de los cuales se le pide que exprese su grado de acuerdo o de desacuerdo. Para cada afirmación, tiene la posibilidad de elegir entre cinco posiciones:

1	2	3	4	5
Totalmente de acuerdo	Más bien de acuerdo	Dudoso, indeciso	Más bien en desacuerdo	En total desacuerdo

Marque con una cruz en la columna que corresponda a su opinión

- Quien hace un cesto hace un ciento
- La caridad bien entendida comienza por uno mismo
- Engañar al fisco no es un fraude
- Amar a su mujer tanto como a su vecina no es ni pecado ni crimen
- Acortar la vida de una persona incurable para poner fin a su sufrimiento es válido y respetable
- El infierno son los demás: ojo por ojo, diente por diente no es un mal principio

1	2	3	4	5

En *L' univers des belges*, J. Kerkhofs se basa en un método parecido para medir el grado de tolerancia con respecto a los comportamientos desviados; propone a las personas interrogadas veintidós comportamientos considerados como desviaciones y les pide que los sitúen en una escala de "disculpables". Esta es una selección que se relaciona a los indicadores del quinto (matar), del sexto y noveno mandamientos.

DIMENSIÓN CONSECUCIONAL (bis)

Preguntas	Respuestas
¿Cómo juzga los actos que se presentan a continuación? Sitúe su juicio en una escala de 1 a 10 donde: 1=siempre justificado, 10=jamás justificado	anote de 1 a 10
- La eutanasia (poner fin a los días de una persona incurable)	☐
- Matar en legítima defensa	☐
- Suicidarse	☐
- El aborto	☐
- Matar a un ciclista, por manejar en estado de ebriedad	☐
- El asesinato político	☐
- Las experiencias sexuales entre jóvenes e incluso menores	☐
- Los hombres y las mujeres casados que tienen una aventura sexual con algún otro	☐
- La prostitución	☐
- La homosexualidad	☐
- El divorcio	☐

La mayor parte de las proposiciones citadas se sacan del cuestionario del *European Value Systems Study Group*, ya mencionado. Una vez más, esto es sólo un ejemplo. Pueden elegirse otros indicadores y plantearse otras preguntas.

Es necesario señalar que mientras se dispone de indicadores que marcan una progresión en la desviación, esta progresión no debe aparecer en la presentación de las preguntas. El orden de las proposiciones debe ser diferente al de la progresión. Es más, la formulación de las preguntas debe concebirse para obtener una información adecuada y no ambigua. Además, es menester que la

información obtenida se presente en una forma que se preste al manejo del análisis estadístico. Existen manuales que ayudan a resolver dichos problemas. Para estructurar un buen cuestionario (orden de las preguntas, amplitud del cuestionario, presentación) y formular buenas preguntas se le remite a la página 198.

Sin embargo, es una operación que no puede evitarse y que vale más que todos los consejos; ésta consiste en probar previamente el cuestionario ante un pequeño número de individuos que pertenecen a diversas categorías del público implicado en el estudio, pero de ser posible diferentes a los considerados en la muestra. Esta prueba previa a la aplicación permite con frecuencia detectar la deficiencia de las preguntas, los olvidos, las ambigüedades y todos los problemas que originan las respuestas. Así la prueba del cuestionario revela que la eutanasia es un término que no se comprende o lo desconocen muchas personas y que es necesario explicar su significado en la pregunta. Igualmente existe confusión frecuente entre inmortalidad, resurrección y reencarnación. Sólo después de haber probado y corregido el cuestionario, se procederá a la recopilación de los datos.

c. Segundo ejemplo: el ejecutivo como actor social de la empresa

En este estudio, se trata de ver cómo al ejecutivo de una empresa se le considera un actor social. En la fase de estructuración, el concepto de actor social se elaboró sobre dos dimensiones (cooperación y conflicto) cada una con varios componentes. En este ejemplo, se concibe un instrumento de observación para la dimensión de cooperación.

Los cinco componentes de la dimensión cooperación eran:

1. los recursos, triunfos o competencias a intercambiar;
2. su utilidad o pertinencia;
3. su reconocimiento;
4. la integración a las normas y el respeto a las reglas del juego.
5. la convergencia de las finalidades.

Como se vio en la etapa precedente, los indicadores de dichos componentes son teóricos o virtuales. Los hechos que corresponden

a cada indicador son poco o nada conocidos. Estos indicadores designan una categoría mental para la cual se deben investigar los hechos que tengan las propiedades requeridas por ellos. De antemano se consideran los objetivos o comportamientos específicos que sirven de indicadores. Se pueden imaginar algunos pero se ignoran otros. Por ejemplo, los indicadores de los recursos y los logros de los actores son muy variados y variables de una persona a otra. Es necesario descubrirlos.

Por estructuración el indicador no evoca aquí directamente un hecho específico y preciso como en el estudio del fenómeno religioso; es una categoría teórica que define las propiedades que los hechos deben tener para ser aceptados como indicadores. Es por ello que, antes de elaborar el instrumento de observación, se requiere pasar por una operación previa: la preencuesta, la cual tiene por función revelar los indicadores y orientar en la selección del instrumento de observación.

En la investigación que se realizó sobre este tema, la preencuesta tiene dos partes: la primera se refiere a los ejecutivos y se basa en una guía de entrevista.

Se trataba de entrevistas semi-dirigidas. En cada nivel de la jerarquía, para cada uno de los principales sectores de actividad, se interrogaron dos o tres ejecutivos. El principio de selección fue el siguiente: dos personas se tomaron según un procedimiento aleatorio y una tercera se seleccionó en función de recomendaciones de unos y otros.

Las preguntas propuestas para hacer surgir los indicadores fueron las siguientes:

- ¿Cuál ha sido su trayectoria profesional desde que terminó sus estudios hasta ahora?
- ¿En qué consiste su función actual y cuáles son los problemas que encuentra?
- ¿Es verdad que la dirección presta atención a sus ejecutivos en general y cómo se manifiesta esto en el plano de su trabajo?
- ¿Resulta interesante ser ejecutivo de la empresa?

El tiempo de respuesta a dichas preguntas deberá ser de diez a cuarenta minutos. Llega a suceder que las dos últimas preguntas no las responden. Al contestar a la segunda, los más locuaces suministran infor-

maciones que se investigan en las subsecuentes. Al hacer el inventario del contenido de la entrevista se despejan, para cada uno de los cinco componentes, los indicadores que deben figurar en el instrumento de observación.

El segundo aspecto de la preencuesta propone descubrir las características formales de la organización: sus objetivos, sus reglas y sus principios; comprende la entrevista de algunos miembros de la dirección y el estudio de los documentos que ésta aceptó divulgar. Una parte de la información se obtuvo de la fase exploratoria, pero en ese estadio, el proceso era aún muy general para resolver todos los problemas que plantean los indicadores. Es sólo después de la fase de estructuración que se puede volver a la dirección con las preguntas más precisas... (¡lo que no produce automáticamente respuestas precisas!).

En el resultado de la preencuesta, los indicadores que se tomaron en consideración fueron los siguientes:

Componentes 1 y 2: logros y recursos indispensables para la empresa

- **saberes:**
 - naturaleza y nivel de estudios,
 - experiencia anterior,
 - conocimiento de las lenguas extranjeras,
 - familiaridad con la informática.
- **saber-hacer:**
 - capacidad de previsión y de organización,
 - capacidad en materia de relaciones humanas (dirigir, comunicar, animar, negociar, resolver conflictos).
 - dinamismo e iniciativa.
- **potencial:**
 - polivalencia y disponibilidad a la movilidad,
 - capacidad de adaptación a los cambios de situación, a los problemas nuevos y a las técnicas nuevas.

Componente 3: reconocimiento de los logros y los recursos

Los saberes gozan con frecuencia de un reconocimiento externo (diplomas y certificados). A los saber-hacer y al potencial rara vez

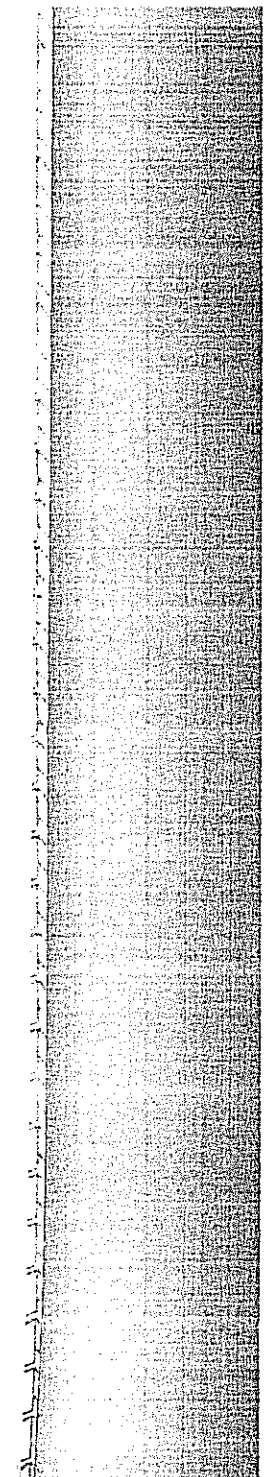
se les puede dar un valor objetivo. Con frecuencia, sólo son objeto de un reconocimiento interno relativamente subjetivo y aleatorio.

Las cuestiones que conciernen a los estudios, la experiencia, el conocimiento de las lenguas y el control de la informática son fáciles de formular; no se hará pausa en esto. Sólo se dirá que es bueno tener la información con la mayor precisión. Así, en materia de conocimiento de las lenguas, no basta con preguntar: "¿Cuáles lenguas conoce Ud. además del español?". Resulta útil precisar el grado de conocimiento: leer, comprender una exposición, hablar, redactar.

La simple respuesta a esta pregunta da un triple indicador. La información así obtenida es indicador de recursos: las lenguas conocidas; indicador de utilidad: el grado de dominio de la lengua y su utilidad comercial; e indicador de reconocimiento: el nivel de conocimiento de una lengua se le puede dar un valor objetivo y es susceptible de reconocimiento inmediato.

El saber-hacer y el potencial son más difíciles de evaluar objetivamente y su instrumento de observación es más difícil de precisar.

En los saber-hacer, la capacidad de previsión y de organización es casi inaccesible; evaluarla exigirá recurrir a las pruebas o juegos de estimulación impracticables en una encuesta normal. En cambio, la capacidad en materia de relaciones humanas se evalúa mediante la elaboración de una escala de actitudes, la cual es una técnica, rigurosa y relativamente compleja, que mide las actitudes de un individuo a partir de una batería de opiniones. Otro medio más simple y más rápido consiste en plantearse las dos preguntas siguientes:



Pregunta 1: Dentro de la función del ejecutivo, ¿qué importancia conviene otorgarle a los diversas funciones que se señalan a continuación?						
FUNCIONES	Importancia de la función:					
	débil		fuerte			
	1	2	3	4	5	
-Decidir y planificar el trabajo - Ordenar - Informar -Coordinar, organizar -Controlar la ejecución -Mediar los conflictos -Escuchar, consultar y concertar con los colaboradores -Dedicar tiempo a vencer, persuadir - Comunicar, discutir -Animar a su equipo - Estimular, alentar, recompensar - Ser exigente, sancionar - Negociar						

Pregunta 2: Para cada una de las funciones indicadas abajo, señale el grado de satisfacción o de incomodidad que siente al practicarlos					
FUNCIONES	Grado de satisfacción o de incomodidad:				
	satisfacción incomodidad				
	1	2	3	4	5
- Arbitrar los conflictos - Negociar - Decidir y planificar el trabajo - Informar - Ordenar -Comunicar, discutir - Ser exigente, sancionar -Animar a su equipo - Darse tiempo para convencer para persuadir -Coordinar, organizar -Controlar la ejecución -Estimular, alentar, recompensar					

Observaciones: -en esta segunda pregunta, se **retoman** las mismas funciones, pero en desorden.

-Esta segunda pregunta debe colocarse lejos de la anterior en el **cuestionario**, para **evitar** la influencia de la primera sobre la segunda.

En las doce Funciones propuestas, las seis primeras citadas en la primera pregunta pertenecen a un estilo de manejo más bien autoritario, las seis últimas a un estilo más bien participativo. El hecho de darle importancia y sentirse a gusto se considera aquí como un indicador de las capacidades para establecer relaciones humanas.

En la siguiente etapa, se muestra **cómo** calcular el índice que medirá esta capacidad. Se recuerda una vez más que **es** el momento en el que se formulan las preguntas y el cuestionario, que es necesario **prever** el uso que se va a hacer de las respuestas y, por consiguiente,

la forma que debe darse a la respuesta para que la información se trate correctamente a partir del análisis de los datos.

Componente 4: la integración a las normas o el respeto a las reglas del juego

Para cooperar a la realización de los objetivos no basta con tener recursos indispensables y reconocidos (componentes del 1 al 3). Además, hay que aplicarlos conforme a las normas y reglas establecidas, para asegurar la coordinación de las actividades y la realización de los objetivos. Ciertamente, el respeto a los diversos puntos del reglamento de trabajo o la conformidad con las expectativas de la dirección funcionan como indicadores. Pero será mucho y estará mal concebido el indicador investigado.

Existe otra opción mucho más simple y más discreta y es la siguiente.

En toda cooperación hay reglas que son más claras y más precisas que otras. Ante este estado de cosas, cada uno de los participantes puede, según la importancia que le conceda al asunto, optar por una de las dos posiciones extremas: ya sea seguir la regla al pie de la letra y cumplir con lo mínimo que prescribe; o bien al contrario, rebasar la regla y ejecutar lo máximo tratando de alcanzar los objetivos de la empresa.

En el transcurso de la preencuesta, los ejecutivos y los miembros de la dirección con frecuencia hacen alusión a esta orientación maximista para diferenciar los "verdaderos" ejecutivos de los demás. Además, se considera que las horas suplementarias no recuperadas y los días de descanso pasados en la fábrica son signos manifiestos de su interés por la empresa. En consecuencia, ambas informaciones se consideran como indicadores de la integración a las normas de la empresa.

Los que aprovechan todos sus días de descanso y no realizan más que pocas horas suplementarias o ninguna, se clasifican como minimistas y poco integrados. Los otros se clasifican como maximistas, en una escala que va de lo más minimista a lo más maximista, proporcional al número de horas extras y de días de descanso que sacrifican a la empresa. Como los días de descanso son fáciles de calcular, se procedió por preguntas directas. En cambio, las horas extras son difíciles de contabilizar, entonces se recurrió a preguntas indirectas con el fin de explicar su actitud al respecto. Se reconoce

que la actitud no corresponde con frecuencia al comportamiento real, pero se efectuó dicha elección ya que se persiguen otros objetivos de investigación.

Estas son las preguntas. La explotación de las respuestas se expondrá en la siguiente etapa, cuando se trate el problema de la medición y la ampliación de los datos.

La primera serie de preguntas se refiere a las opiniones. Se pregunta, por ejemplo, a los encuestados que marquen la cifra que corresponda mejor a su opinión:

- 1 significa: "totalmente de acuerdo";
- 2 "más bien de acuerdo";
- 3 "indeciso, dividido";
- 4 "más bien en desacuerdo";
- 5 "totalmente en desacuerdo".

- Ser ejecutivo también significa trabajar horas extras de manera gratuita	1	2	3	4	5
- Para un ejecutivo, trabajar horas extras, en cualquier ocasión es dejarse explotar	1	2	3	4	5
- Para un ejecutivo, trabajar horas extras no es más que ser responsable	1	2	3	4	5
- En esta empresa, los ejecutivos obtienen siempre, a mediano o largo plazo, los frutos de sus horas extras	1	2	3	4	5

La siguiente serie de preguntas es sobre los comportamientos concretos.

V 116	¿Utilizó, todos los días de asueto a los que tenía derecho en el transcurso del año pasado?	Sí No
V 117	¿Cuántos días de asueto no utilizados le quedan al 31 de diciembre? ¿(en % del total)?	%
V 118	¿Recuperó algunos de ellos al principio de este año? ¿Cuántos?	
V 119	Si así es, ¿cuántos le quedaron inutilizados?	
V 120	¿Ya calculó el número de horas que consagró en promedio, por semana, a su actividad profesional el año pasado?	Sí No
Si no es así, pase directamente a la pregunta V125		
V 121	Si así es, ¿cuántas horas consagró a su actividad profesional?	
	- En la oficina:	Hrs./sem.
V 122	- en su casa	Hrs./sem.
V 123	- Total	Hrs./sem.
V 124	Después del cálculo, ¿se modificó su carga de trabajo?	Sí No
Si así es, responda también a la siguiente cuestión		
V 125	Estime el tiempo que consagra actualmente a su actividad profesional basándose en las cuatro últimas semanas:	
	Promedio por semana	En la oficinaHrs./sem.
V 126		En su casaHrs./sem.
V 127	Total:	Hrs./sem.
¿Esas cuatro semanas constituyen un periodo de actividad normal en su servicio?		
Sí No		

Observación: Los códigos delante las preguntas (V 116, etcétera) son códigos de diferentes indicadores, comúnmente llamados variables. Dichos códigos se indican en general al principio del cuestionario para facilitar la codificación y el análisis de las respuestas.

Componente 5: convergencia de las finalidades personales y los valores de la empresa

Los indicadores de este componente deben revelar:

- qué sentido le da el actor a su trabajo, es decir, el interés que le concede y en qué medida encuentra en éste su esparcimiento;

- en qué medida el sentido que cada uno le da a su trabajo corresponde a los valores propios de la empresa, es decir a los valores constitutivos de lo que generalmente se llama el espíritu de empresa.

En calidad de ejemplo, los resultados de la encuesta que se realizó revelaron que el espíritu reinante en una de las empresas estudiadas se articulaba sobre las ideas siguientes: "Ud. forma parte de una empresa que funciona muy bien a pesar de la crisis. Su producto es de calidad, pero nada se ha logrado de manera definitiva. La competencia vigila. Todavía quedan muchas cosas por mejorar, y muchos costos por reducir. Hay que estar entre los mejores y quedarse". En esta empresa, la polivalencia, la movilidad y la iniciativa al servicio de la calidad y de la eficacia son cualidades muy valoradas.

Las preguntas que dieron la información necesaria que concierne a este espíritu de empresa por un lado, y el sentido que el actor le da a su trabajo, por otro, son las siguientes:

-¿Cuáles son las cualidades que la dirección espera de sus ejecutivos? (Dígalas en orden de importancia comenzando por la más importante).

-¿Cuáles son las tres cualidades a las que la dirección le concede mayor importancia?

-¿Cuáles son las principales cualidades que un ejecutivo espera de otro?

-¿Cuáles son las principales cualidades a las que Ud. personalmente les concede mayor importancia?

Por medio de las cualidades que la dirección espera, se descubrirá lo que se valora en una empresa. Mediante las cualidades que

aguardan los ejecutivos, y por cada uno de ellos personalmente, se descubrirá lo que valoran los ejecutivos. Comparando unos con otros, se estimará el grado de adecuación entre los valores de la empresa y los de los ejecutivos, considerados ya sea global o individualmente.

Aquí se consideran las preguntas abiertas. Sin duda se pueden utilizar preguntas cerradas o de opción múltiple, pero entonces será necesario que, entre las respuestas posibles, haya la seguridad de haber tomado en consideración todas las cualidades que se ponen en juego dentro de la empresa. Para la discusión de las ventajas e inconveniente de las preguntas cerradas, abiertas o de opción múltiple, se le remite a las obras especializadas.

3.2 LAS TRES OPERACIONES DE LA OBSERVACIÓN

a. Concebir el instrumento de observación

Como se acaba de ver, la primera operación de la fase de observación consiste en concebir un instrumento capaz de producir toda la información adecuada y necesaria a fin de probar las hipótesis. Este instrumento será con frecuencia, pero no obligatoriamente, un cuestionario o una guía de entrevista. En los dos casos se ha visto que su perfeccionamiento requiere a veces de una preencuesta como complemento de la fase exploratoria.

Para que este instrumento sea capaz de producir la información adecuada, deberá contener preguntas que se refieran a cada uno de los indicadores considerados previamente y alcanzar el mayor grado de precisión en la formulación de dichas cuestiones. Pero esta precisión no se obtiene en la primera vez. La segunda operación a realizar en la observación consiste en probar el instrumento de observación.

b. Probar el instrumento de observación

La exigencia de precisión varía según se trate de un cuestionario o de una guía de entrevista. La guía de entrevista es la base de la entrevista. Aun cuando esté muy estructurada, permanece en las manos del encuestador. En cambio, el cuestionario con frecuencia

se dirige a la persona interrogada; ella misma lo lee y lo llena. Por lo tanto, es importante que las preguntas sean claras y precisas, es decir: formuladas de tal modo que todos los sujetos interrogados las interpreten de la misma manera.

En un cuestionario dirigido a los jóvenes y referido a la práctica del deporte, se encuentra la siguiente pregunta: "¿Practican algún deporte sus padres? Sí o no". Esta pregunta parece simple y clara y, sin embargo, está mal formulada y da respuestas inservibles. Antes que nada, la palabra "padres" es imprecisa. ¿Se trata del padre y de la madre o de un conjunto familiar más amplio? Y después, ¿qué responder si solamente uno de los dos hace deporte? Unos responderán "sí", pensando que basta que uno de ellos haga deporte; los otros dirán "no", estimando que la pregunta se refiere a los dos al mismo tiempo. Así, para designar el mismo estado de cosas, se obtendrá "sí" en algunos y "no" en otros. Dichas respuestas son inservibles y toda la parte de la investigación que giraba alrededor de esta cuestión se tuvo que abandonar.

Otra es la exigencia de precisión; es necesario que el sujeto interrogado esté en posibilidad de dar la respuesta, que la conozca y que no esté obligado o inclinado a ocultarla.

Para asegurarse de que las preguntas se comprenderán bien y que las respuestas corresponderán a la información investigada, resulta imperativo probar las preguntas. Esta operación consiste en someterlas a un pequeño número de sujetos que pertenecen a las diferentes categorías de individuos que componen la muestra. Se descubre así que un término tal como "eutanasia" no todo el mundo lo comprende. También se descubren preguntas que provocan reacciones afectivas o ideológicas y entonces las respuestas son inservibles. Es el caso, por ejemplo, de la proposición citada en la cual se pedía que se expresase su grado de acuerdo: "No existe falta ni crimen en querer a su mujer y a su vecina".

Esta proposición introduce una discriminación entre los hombres y las mujeres y provoca en estos últimos una respuesta negativa que no tiene relación con la información investigada. Por este medio, se identifican igualmente otros tipos de preguntas que plantean el problema, como aquellas a las que la gente no quiere responder, y que es preferible no hacer al principio del cuestionario.

En lo que concierne a la guía de entrevista, las exigencias son diferentes. Lo que debe experimentarse es la forma de llevar la entrevista, incluso antes que las preguntas contenidas en la guía. Aquí no se habla de una guía de entrevista muy estructurada cuyas exigencias se semejan a las del cuestionario. Es sobre todo cuando se trata de una entrevista semidirigida, que las cosas son muy diferentes. Se debe prestar atención a lo siguiente: una guía de entrevista poco estructurada no significa que el investigador cometa omisiones o sea negligente en el transcurso de la fase de estructuración; sino más bien, por diversas razones ligadas a sus objetivos de investigación, no ha juzgado deseable que el tipo de estructuración de su entrevista sea transparente por medio de las preguntas.

En este caso, se trata de hacer que la persona interrogada se exprese con un alto grado de libertad acerca de los temas que se sugieren mediante un número restringido de preguntas relativamente amplias, a fin de dejar el campo abierto a otras respuestas diferentes a las que el investigador haya podido explícitamente prever en su trabajo de estructuración. Aquí, las preguntas quedan abiertas y no inducen ni las respuestas, ni las relaciones que pueden existir entre ellas.

La estructura de las hipótesis y de los conceptos no se reproduce estrictamente en la guía de entrevista, pero tampoco está menos presente en el espíritu del que conduce la entrevista; éste debe conducir a su interlocutor a expresarse a partir de los elementos de esta estructura, sin revelarla. El éxito de tal entrevista depende, por supuesto, de la composición de las preguntas, pero también y sobre todo de la capacidad de concentración y de la habilidad del que lleva a cabo la entrevista. Entonces es importante que se pruebe; lo cual se puede hacer grabando algunas entrevistas y escuchando cómo se hicieron.

c. La recopilación de datos

La tercera operación de la fase de observación es la recopilación de datos. Esta constituye la aplicación del instrumento de observación. Dicha operación consiste en recopilar o reunir concretamente la información prescrita ante las personas o unidades de observación adquiridas en la muestra.

Se procederá por observación directa cuando la información investigada esté directamente disponible. La guía de observación se destina al observador, no a un eventual encuestado. Por lo tanto, su redacción no responde a obligaciones tan precisas como las del cuestionario por ejemplo. Sin ser de la observación directa, la recopilación de datos estadísticos existentes, de documentos escritos (textos, pasquines,...) o murales (anuncios, fotos,...) plantea igualmente problemas específicos que se retomarán en el último punto de esta etapa.

En cambio, la observación indirecta, por cuestionario o guía de entrevista, debe vencer la resistencia natural o la inercia de los individuos. No basta con concebir un buen instrumento, es necesario aplicarlo de modo que se obtenga un nivel de respuestas suficiente para que el análisis sea válido. La gente no está forzosamente dispuesta a responder, a menos que encuentre una ventaja en ello (por ejemplo, hablar un momento) o si piensan que su punto de vista ayuda a anticipar las cosas en un área a la cual le conceden importancia. El investigador debe convencer a su interlocutor, "vender la mercancía". Es por eso que se evitará enviar un cuestionario por correo y se le confiará a los encuestadores, si el costo no es muy elevado. La función del encuestador es el de crear en las personas interrogadas una actitud favorable, el cuidado de responder francamente a las preguntas y por último, de regresar un cuestionario correctamente contestado. Si se trata de un cuestionario transmitido por correo, es importante que la presentación del documento no sea disuasiva y que se acompañe de una carta de introducción clara, concisa y motivante.

Antes de tratar en las páginas que siguen, el panorama de las principales categorías de métodos de recopilación de datos, es bueno insistir acerca de la anticipación, la cual no es una operación de la observación propiamente dicha sino que debe ser un cuidado constante del investigador, desde la elaboración de su instrumento de observación. En la fase siguiente, que es el análisis de la información, los datos observados se someterán a diversas operaciones estadísticas con el fin de darles la forma que requieren las hipótesis de la investigación. Por ello es necesario subrayar cómo la elección del instrumento de observación y la recopilación de los datos debe inscribirse en el conjunto de los objetivos y del dispositivo metodológico de la investigación.

La elección de un método de encuesta por cuestionario ante una muestra de varias centenas de personas impide que las respuestas individuales se interpreten aisladamente fuera del contexto que prevén los investigadores. Entonces resulta preferible saber al principio que los datos recopilados en esas condiciones sólo tienen sentido a partir de un tratamiento estrictamente cuantitativo que consiste en comparar las categorías de respuesta y en estudiar sus correlaciones. Al contrario, otros procedimientos de recopilación de datos desecharán cualquier posibilidad de tratamiento cuantitativo y exigirán otras técnicas de análisis de la información reunida.

La elección de los métodos de recopilación de datos influye más directamente en los resultados del trabajo: los métodos de recopilación y los métodos de análisis de datos se complementan y deben elegirse a la vez en función de los objetivos y de las hipótesis de trabajo. Si las encuestas por cuestionario se acompañan de métodos de análisis cuantitativo, los métodos de entrevista evocan a los métodos de análisis de contenido que son con frecuencia, pero no obligatoriamente, cualitativos. En resumen, es importante que el investigador tenga una visión global de su trabajo y no prevea modalidades de ninguna de esas etapas sin interrogarse constantemente acerca de sus consecuencias.

Además, se debe precisar que las preguntas que constituyen el instrumento de observación determinan el tipo de información que se obtendrá y el uso que se haga de ella a partir del análisis de datos. Si uno se interesa por ejemplo en el triunfo escolar de los alumnos, pueden programarse tres niveles de precisión en la información: fracaso o triunfo, la categoría (primero, segundo, tercero..., el último) y el porcentaje de los puntos obtenidos en relación al total. La información recopilada depende de la pregunta que figura en el instrumento de observación. A partir del análisis, los datos cualitativos (fracaso-triunfo) no se tratan de la misma manera que los datos ordinales (la categoría) o cuantitativos (el porcentaje).

En este ejemplo se observa una vez más la interdependencia entre la observación y el análisis de datos. Es necesario anticiparse y preguntarse regularmente para cada respuesta prevista: "Acaso la pregunta que se plantea va a dar la información y el grado de precisión que se requiere para la fase posterior?" o aún, "¿Para qué sirve dicha información y cómo se mide y relaciona con el resto?".

4. PANORAMA DE LOS PRINCIPALES MÉTODOS DE RECOPIACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para explicar los principios generales de la observación se ha elegido el ejemplo de la encuesta por cuestionario, que se presta para fines pedagógicos por el carácter tan preciso y formal de su estructuración y de su aplicación. Sin embargo, este método no es el único, además de que no es el mejor ni menos bueno que cualquier otro; en realidad, todo depende de los objetivos de la investigación, del modelo de análisis y de las características del campo de análisis. Si el investigador estudia el contenido de los artículos de prensa, usar un cuestionario carece de sentido. Si sus hipótesis le imponen llevar a cabo un trabajo de análisis intensivo sobre un campo restringido, por ejemplo sólo una empresa, el uso del cuestionario resulta insatisfactorio y, con frecuencia, absolutamente innecesario e injustificado. Un ejemplo muy conocido de este último tipo de investigación se presenta en la obra de M. Pagès, M. Bonetti, V. de Gaulejac y D. Descendre, *L'emprise de l'organization*, (P.U.F., París, 1979), que estudiaron el funcionamiento interno de una multinacional.

Se termina esta etapa relativa a la observación presentando de manera crítica algunos de los principales métodos de recopilación de la información. El objetivo que se persigue es doble: primero, mostrar que los métodos existen y que los métodos de investigación social no se limitan a administrar cuestionarios; segundo, ayudar al que emprende concretamente un trabajo para que elija con prudencia los métodos que necesita. En la próxima etapa, se presentará un panorama análogo, pero que tratará de los métodos de análisis de la información.

Un método de investigación sólo se conoce después de haberlo experimentado. Antes de adoptarlo, es indispensable asegurarse ante los investigadores que lo dominan bien, de su conformidad en relación a los objetivos específicos de cada trabajo, a sus hipótesis y a los recursos de los que dispone. Este panorama no reemplazará el procedimiento a seguir, pero puede ser provechoso.

El tema "método" no se comprende aquí en el sentido amplio de dispositivo global de elucidación de lo real, sino más bien en un sentido más restringido, el de dispositivo específico de recopilación o análisis de la información destinado a probar las hipótesis de investigación. En este sentido estricto, la entrevista de grupo, la encuesta por cuestionario o el análisis de contenido, son ejemplos de métodos de investigación social.

En el contexto de la aplicación de un método se pueden emplear técnicas específicas, como por ejemplo las de muestreo.

Se trata de procedimientos especializados que carecen de una finalidad. De igual manera, los dispositivos metodológicos recurren necesariamente a las disciplinas auxiliares como la matemática, la estadística o la psicología social.

En este caso se consideran sólo las grandes categorías de métodos, de modo que no se pierda en los detalles que, al tratarse superficialmente resultan inservibles. Para facilitar las comparaciones que importan, y con el riesgo de parecer incompletas y muy resumidas, se ha limitado el panorama a los métodos más usuales y se exponen todos muy brevemente.

Cada ficha técnica contendrá:

- a- una presentación general del método;
- b- una presentación de las principales variantes;
- c- una exposición de los objetivos a los que corresponde;
- d- una exposición de sus principales ventajas;
- e- una exposición de sus límites y problemas que plantea;
- f- una indicación de los demás métodos que le son afines
- g- algunas palabras acerca de la formación que se requiere para aplicar el método, sin considerar, por supuesto, todo lo que se refiere a la formación metodológica general;
- h- al final del capítulo algunas referencias bibliográficas para los que desean ampliar su conocimiento sobre los métodos. Las obras que no se dedican a un método en especial, se retoman en la bibliografía general al final del volumen. Por otro lado, se considerarán algunos ejemplos de investigaciones cuyos resultados se publicaron en francés, al final de la siguiente etapa, ya que cada investigación evoca generalmente varios métodos diferentes.

4.1 LA ENCUESTA POR CUESTIONARIO

a. Presentación

La encuesta por cuestionario consiste en plantear a un conjunto de encuestados, lo más representativo de una población, una serie de preguntas relativas a su situación social, profesional o familiar, sus opiniones, su actitud al respecto de las opciones o de situaciones humanas y sociales, sus expectativas, su nivel de conocimiento o de conciencia de un suceso o de un problema, o aun con respecto a cualquier otro punto que interese a los investigadores. La encuesta por cuestionario con perspectiva sociológica se distingue del simple sondeo de opinión por el hecho de que incluye la verificación de las hipótesis teóricas y el examen de correlaciones que esas hipótesis sugieren. Por tal motivo, las encuestas en general se elaboran y son más consistentes que los sondeos. Tomando en cuenta el gran número de personas interrogadas y el tratamiento cuantitativo de la información que deberá lograrse, las respuestas a la mayor parte de las preguntas normalmente se precodifican para que los encuestados elijan sus respuestas entre las que se les proponen formalmente.

b. Variantes

Al cuestionario se le llama de "administración indirecta" cuando el encuestador lo completa a partir de respuestas que sugiere el que contesta. Se le nombra de "administración directa" cuando el encuestado lo llena él mismo. El cuestionario se le proporciona directamente mediante un encuestador encargado de dar todas las explicaciones necesarias, o se proporciona de modo indirecto por correo o algún otro medio. Todo ello sin mencionar que este último procedimiento es poco confiable y no se utiliza más que excepcionalmente en la investigación social, ya que las preguntas se interpretan mal y el número de respuestas es muy bajo.

c. Objetivos por los que el método resulta conveniente

- El conocimiento de una población tal y como es: sus condiciones y sus modos de vida, sus comportamientos, sus valores o sus opiniones.

- El análisis de un fenómeno social que se piensa delimitar a partir de la información que se refiere a los individuos de la población en estudio. Ejemplos: el efecto de una política familiar o la introducción de la microinformática en la enseñanza.

- De manera general, los casos donde es necesario interrogar a un gran número de personas y donde se plantea el problema de la representatividad.

d. Principales ventajas

- La posibilidad de cuantificar múltiples datos y a partir de ellos proceder a la realización de numerosos análisis de correlación.

- El hecho de que por este método se puede enfrentar fácilmente la exigencia a veces esencial de representatividad del conjunto de los que responden. Sin embargo, hay que señalar que esta representatividad jamás es absoluta, sino que siempre se limita por un margen de error y sólo tiene sentido en relación a un cierto tipo de preguntas, ...las que tienen un sentido para la totalidad de la población estudiada.

e. Límites y problemas

- El peso y el costo generalmente alto del dispositivo.

- La superficialidad de las respuestas que no permiten el análisis de ciertos procesos como la evolución del trabajo en sucio o las concepciones ideológicas profundas. Desde ese momento, los resultados se presentan como simples descripciones, desprovistas de elementos de comprensión, penetrantes. Sin embargo, con frecuencia, esta laguna se liga menos al método mismo que a las fallas teóricas o metodológicas de los que lo aplican.

- La individualización de los que contestan, quienes se consideran independientes de sus redes de relaciones sociales.

- La relativa fragilidad de la confiabilidad del dispositivo. Para que el método sea confiable, deben cumplirse varias condiciones: rigor en la elección de la muestra, formulación clara y unívoca de las preguntas, correspondencia entre el mundo de referencia de las preguntas y el mundo de referencia del encuestado, atmósfera de confianza en el momento de la administración del cuestionario,

honestidad y conciencia profesional de los encuestadores. Si no se cumple correctamente una de estas condiciones, la confiabilidad del conjunto del trabajo se resiente. En la práctica, las principales dificultades provienen de los encuestadores que no están siempre suficientemente capacitados y motivados para efectuar un trabajo tan exigente y a menudo desalentador.

f. Método complementario

El análisis estadístico de los datos. Los datos recopilados mediante una encuesta por cuestionario, donde se precodifican numerosas respuestas. Carecen de significado, pues sólo sirven en el marco de un tratamiento cuantitativo que permita comparar las respuestas globales de categorías sociales diferentes y analizar las correlaciones entre variables.

Tomadas como tales, las respuestas de cada individuo pueden consultarse para constituir una selección de encuestados-tipo con el fin de lograr análisis ulteriores más profundos.

g. Formación requerida

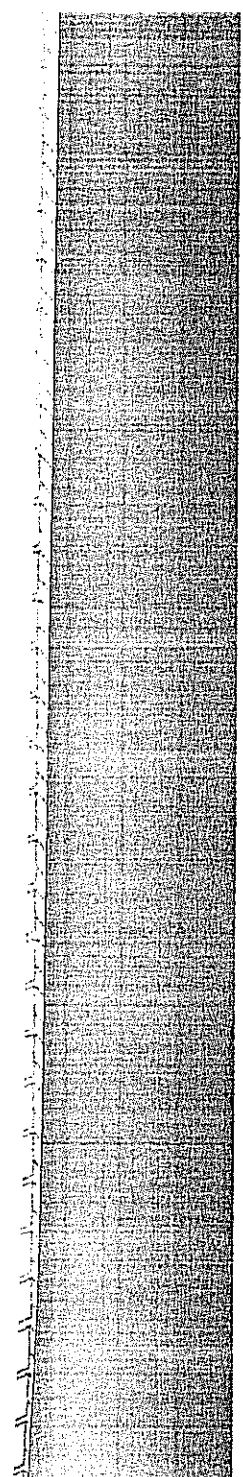
- Técnicas de entrevista.
- Técnicas de redacción, codificación y depuración de preguntas, comprendiendo las escalas de actitud.
- Administración de redes de encuestadores.
- Iniciación a los programas informáticos de administración y de análisis de datos de encuestas (SPSS, SPAD, SAS ...)
- Estadística descriptiva y análisis estadístico de los datos.

En el caso más común, donde el trabajo se efectúa por equipo y en el que se requieren servicios especializados, no es indispensable que todos los investigadores se formen en los dominios más técnicos.

4.2 LA ENTREVISTA

a. Presentación

En sus diferentes formas, los métodos de entrevista se diferencian por la aplicación de procesos fundamentales de comunicación y de



interacción humana. Una vez evaluados correctamente, dichos procesos permiten al investigador obtener de sus entrevistas, información y elementos de reflexión muy ricos y llenos de matices. Al contrario de la encuesta por cuestionario, los métodos de entrevista se caracterizan por un contacto directo entre el investigador y sus interlocutores y también por una dirección débil.

Así se instaura en principio un verdadero intercambio en el transcurso del cual el interlocutor del investigador expresa sus impresiones de un acontecimiento o de una situación, sus interpretaciones o sus experiencias, mientras que, mediante las preguntas abiertas y sus reacciones, el investigador facilita esta expresión, evita que se aleje de los objetivos de la investigación y permite a su interlocutor acceder a un grado máximo de autenticidad y de profundidad.

Si la entrevista es antes que nada un método de recopilación de información en el sentido más rico, hace falta que el espíritu teórico del investigador se mantenga continuamente alerta de modo que sus propias intervenciones proporcionen elementos de análisis lo más fecundos posible.

En relación a la entrevista exploratoria, el investigador concentrará por anticipado, el intercambio alrededor de sus hipótesis de trabajo sin excluir por ello los avances parciales susceptibles de matizarlas o corregirlas. Además, y ésta es la diferencia principal, el contenido de la entrevista será objeto de un análisis de contenido sistemático, destinado a probar las hipótesis de trabajo.

b. Variantes

- La entrevista semidirectiva, o semidirigida, se utiliza más en la investigación social. Es semidirectiva en el sentido de que no es ni enteramente abierta, ni se canaliza mediante un gran número de preguntas precisas. En general, el investigador dispone de una serie de preguntas-guía, relativamente abiertas a propósito de las cuales resulta imperativo que reciba una información por parte del entrevistador. Pero no planteará forzosamente todas las preguntas en el orden en el que las ha anotado y con el plan previsto. En la medida de lo posible, "dejará expresarse" al entrevistado a fin de que él pueda hablar libremente con las palabras que desee y en el orden que convenga. El investigador se esforzará en volver a centrar la entrevista en función de los objetivos, cada vez que se aleje de ellos

y de hacer las preguntas a las cuales el entrevistado no llega por él mismo, en el momento más apropiado y de la manera más natural posible.

- La entrevista centrada, mejor conocida en inglés con el nombre "focused interview", tiene por objetivo analizar el efecto de un acontecimiento o de una experiencia precisa en aquellos que asistieron o participaron; de ahí su nombre. El encuestador no dispone de preguntas preestablecidas, como en la encuesta por cuestionario, sino más bien una lista de puntos precisos relativos al tema estudiado. En el transcurso de la entrevista, se tratarán imperativamente esos puntos, pero en tal forma que es libre de elegir en el mismo momento, según transcurra la conversación. En ese marco relativamente flexible, se plantearán no obstante, numerosas preguntas al interlocutor.

- En ciertos casos, como en el marco del análisis de historias de vidas, los investigadores aplican un método de entrevista extremadamente profundo y detallado con muy pocos interlocutores. En este caso, las entrevistas mucho más largas, se dividen en varias sesiones.

c. Objetivos por los que el método resulta conveniente

- El análisis del sentido que los actores le dan a sus prácticas y a los acontecimientos que confrontan: sus sistemas de valores, sus señales normativas, sus interpretaciones de situaciones conflictivas o no, las lecturas de sus propias experiencias, etcétera.

- El análisis de un problema preciso: sus datos, los puntos de vista en presencia, sus situaciones, los sistemas de relaciones, el funcionamiento de una organización, etcétera.

- La reconstitución de procesos de acción de experiencias o de acontecimientos del pasado.

d. Principales ventajas

- El grado de profundidad de los elementos de análisis recopilados.
- La flexibilidad y la débil dirección del dispositivo que permite recopilar los testimonios y las interpretaciones de los interlocutores

respetando sus propios marcos de referencia: su lenguaje y sus categorías mentales.

e. Límites y problemas

- La flexibilidad misma del método tal vez asuste a los que no pueden trabajar con serenidad sin directivas técnicas precisas. Al contrario de ellos, otros pueden pensar que esta flexibilidad relativa los autoriza a conversar sin importar cómo con sus interlocutores. Paralelamente, el carácter poco técnico de la formación requerida no ayuda al investigador que pretende aplicar este método para estimar correctamente su nivel de competencia en la materia.

- Contrariamente a las encuestas por cuestionario, por ejemplo, los elementos de información y de reflexión recopilados por el método de la entrevista no se presentan de golpe bajo una forma que requiere un modo de análisis especial. Aquí, más que en ningún lado quizás, los métodos de recopilación y de análisis de la información deben elegirse y concebirse conjuntamente.

- Fundamentalmente, la flexibilidad del método puede dejar creer en una completa espontaneidad del entrevistado y en una total neutralidad del investigador. Los propósitos del entrevistado tienen siempre que ver con la relación específica que lo vincula con el investigador y éste último no puede interpretarlos válidamente si no los considera como tales. El análisis de una entrevista debe comprender una elucidación de lo que las preguntas del investigador, la relación de intercambio y el marco de la entrevista inducen en los propósitos de su interlocutor. Considerar a estos últimos independientes de un contexto tan evidente, sería hacer gala de una gran inocencia epistemológica.

f. Métodos complementarios

En la investigación social, el método de las entrevistas se asocia siempre a un método de análisis de contenido. En el transcurso de las entrevistas, se trata de hacer surgir un máximo de elementos de información y de reflexión que servirán de materiales para un análisis de contenido sistemático que responde, como tal, a las exigencias de aclaración de estabilidad y de intersubjetividad de los procedimientos.

g. Formación requerida

- De manera general, la capacidad para obtener el máximo de elementos interesantes de la entrevista se relaciona con la formación teórica del investigador y su lucidez epistemológica.

- De manera más específica:

- Conocimiento teórico y práctico elemental de los procesos de comunicación y de interacción interindividual (psicología social).

- Formación práctica de las técnicas de entrevista. (Ver lo escrito en la etapa 2 a propósito de las entrevistas exploratorias).

4.3 LA OBSERVACIÓN DIRECTA

a. Presentación

Se trata de un método en el sentido estricto, basado en la observación visual, no de "la observación" como en la quinta etapa del proceso de esta obra.

Si se aísla aquí un caso muy específico (y a veces muy confuso) de la investigación-acción, los métodos de observación directa constituyen los únicos métodos de investigación social que captan los comportamientos en el momento en que se producen y en ellos mismos, sin la mediación de un documento o de un testimonio. En los otros métodos, al contrario, los acontecimientos, las situaciones o los fenómenos estudiados se reconstituyen a partir de las declaraciones de los actores (encuesta por cuestionario y entrevista) o los indicios que dejan los que hacen los testimonios directos o indirectos (análisis de documentos).

Las observaciones sociológicas se refieren a los comportamientos de los actores como manifiestan los sistemas de relaciones sociales, así como a los fundamentos culturales e ideológicos que los subdigen. En este sentido, el investigador debe estar atento a la aparición o a la transformación de los comportamientos, a los efectos que producen y a los contextos en los cuales se observan como la disposición de un espacio o la disposición de los muebles en un local que concretan los sistemas de comunicación y de jerarquía. En resumen, el campo de observación del investigador es a priori infinitamente amplio y sólo depende en definitiva de los objetivos

de su trabajo y de sus hipótesis iniciales. A partir de ellas, el acto de observar se estructurará, en la mayor parte de los casos, por una red de observación previamente constituida.

Las modalidades concretas de la observación son muy diferentes en la investigación social según que el investigador adopte por ejemplo un método de observación participante de tipo etnológico o, al contrario, un método de observación no participante cuyos procedimientos técnicos son muy formales. Entre esos dos polos, que se presentan brevemente en el siguiente punto, se sitúan la mayor parte de los dispositivos de observación sociológica.

b. Variantes

- La observación participante de tipo etnológico es lógicamente la que responde de manera global lo mejor posible a las preocupaciones habituales de los investigadores en ciencias sociales. La observación consiste en estudiar a una comunidad durante un largo periodo, participando en la vida colectiva. El investigador estudia ahí los modos de vida, el interior y con detalle, esforzándose en perturbarlos lo menos posible. La validez de su trabajo se basa en la precisión y el rigor de las observaciones, así como en la confrontación continua de las observaciones y de las hipótesis interpretativas. El investigador estará atento a la reproducción o no de los fenómenos observados, así como también a la convergencia entre las diferentes informaciones obtenidas que trata de confirmar sistemáticamente. A partir de procedimientos análogos las lógicas sociales y culturales de los grupos estudiados se expresarán con mayor claridad y las hipótesis se podrán probar y perfeccionar.

Los sociólogos que estudian su propia sociedad en el transcurso de investigaciones de tiempo limitado no aplican la observación etnológica con toda la precisión de los etnólogos que abandonan su lugar de origen por varios meses, incluso años, y desde entonces recopilan un material empírico considerable. No obstante, los sociólogos aplican métodos de observación comparables, con frecuencia de manera bastante flexible y se complementan con otros métodos más formales.

- Los métodos de observación no participante presentan, en cuanto a ellos, perfiles muy diferentes, teniendo como único punto en común que el investigador no participa en la vida del grupo, que

observa "desde el exterior". La observación puede ser de larga o de corta duración, hecha con la ignorancia o el acuerdo de las personas involucradas, o aun realizarse sin o con la ayuda de redes de observación detalladas.

Esas redes retoman de manera muy selectiva las diferentes categorías de comportamientos posibles de observar. Las frecuencias y las distribuciones de las diferentes clases de comportamiento pueden calcularse a fin de estudiar las correlaciones entre dichos comportamientos y otras variables que se prueban mediante las hipótesis. Este procedimiento se deriva de lo que se hace desde hace muchos años en psicología, en pedagogía y, desde mucho tiempo antes, en etología animal. Pero, contrariamente a lo que sucede con frecuencia en esas disciplinas, los investigadores en ciencias sociales no recurren a métodos de observación experimental, sino en las disciplinas limítrofes como la psicología social.

c. Objetivos por los que el método resulta conveniente

- Esos objetivos difieren en parte con respecto a las diferentes formas que puede tomar la observación. De manera general, a pesar de todo, y por definición, se puede decir que el método resulta conveniente para el análisis de lo no-verbal y de lo que revela: las conductas instituidas y los códigos de comportamientos, la relación con el cuerpo, los modos de vida y los rasgos culturales, la organización espacial de los grupos de la sociedad, etcétera.
- Sobre todo, los métodos de observación desprovistos de carácter experimental convienen al estudio de los acontecimientos como se producen y pueden completar útilmente otros métodos de análisis de los procesos de acción y de transformación social.

d. Principales ventajas

- La captación de comportamientos y de acontecimientos en vivo.
- La recopilación de un material de análisis no suscitado por el investigador y por lo tanto relativamente espontáneo.
- La relativa autenticidad de los comportamientos en relación a las palabras y a los escritos. Resulta más fácil mentir con la boca que con el cuerpo.

e. Límites y problemas

- Las dificultades que se encuentran normalmente para hacerse aceptar como observador por los grupos involucrados.
- El problema de los indicios. El investigador no puede confiar únicamente a su memoria los acontecimientos vividos, ya que la memoria es selectiva y eliminaría una multitud de comportamientos cuya importancia no se manifiesta de inmediato. Como el tomar nota en el momento mismo no es siempre posible ni deseable, la única solución consiste en transcribir los comportamientos observados a continuación de la observación. En la práctica, se trata a menudo de una carga de trabajo real por la fatiga y las condiciones en las que se lleva a cabo, a veces difíciles.
- El problema de la interpretación de las observaciones. El uso de redes de observación muy formales facilita la interpretación pero, en cambio, ésta corre el riesgo de ser superficial y mecánica en relación a la riqueza y la complejidad de los procesos estudiados. Al contrario, la validez de la observación de tipo etnológico se funda en un trabajo de larga duración y además necesita una sólida formación teórica de parte de los investigadores. En la investigación social, la solución a este dilema es con frecuencia buscar en la aplicación de un método de observación relativamente flexible que se utiliza como complemento de otros métodos cuyos procedimientos técnicos son más precisos, o aun, mientras esto sea posible, en la colaboración de varios investigadores que confiere una cierta intersubjetividad a las observaciones y a su interpretación.

f. Métodos complementarios

- El método de la entrevista, seguido de un análisis de contenido, se utiliza más paralelamente a los métodos de observación. En efecto, su complementariedad permite realizar un trabajo de investigación profundo el cual, una vez que se realiza con lucidez y las precauciones necesarias para su uso, presenta un grado de validez satisfactorio.
- De las maneras más diversas, los investigadores comúnmente recurren a las observaciones de tipo etnológico, pero de tiempo limitado, para suplir las carencias de métodos de investigaciones

muy formales cuyo rigor técnico tiene como consecuencia una falta de imaginación y sensibilidad en el plano de las interpretaciones.

g. Formación requerida

La mejor y finalmente la única y verdadera formación que requiere la observación es la práctica. El ojo del experto no se agudiza en pocas semanas de trabajo. Resulta una larga y sistemática confrontación entre la reflexión teórica, inspirada en la lectura de buenos autores, y los comportamientos observables en la vida colectiva que ha producido a los observadores más penetrantes; aquellos que se acuerdan de las ciencias sociales y que ahora se toman como modelos. Es necesario aprender a observar... observando y, si se tiene la oportunidad, comparar sus propias observaciones e interpretaciones con las de los colegas con los que trabaja.

4.4 LA RECOPILACIÓN DE LOS DATOS EXISTENTES: DATOS SECUNDARIOS Y DATOS DOCUMENTALES

a. Presentación

El investigador en ciencias sociales recopila los documentos por dos razones diferentes. Ya sea que considere estudiarlos como son, del mismo modo que se examina la manera de cómo se presenta un acontecimiento en un reportaje televisado, o aun en el análisis sociológico de una novela. O también puede ser que espera encontrar la información necesaria para estudiar otro objetivo como por ejemplo en la investigación de los datos estadísticos acerca del desempleo o testimonios de un conflicto social en los archivos de la televisión. En el primer caso, los problemas encontrados originan la elección del objeto de estudio o de la delimitación del campo de análisis y no de los métodos de recopilación de la información propiamente dicha. El segundo caso será el que aquí se considera.

Resulta común que el trabajo de un investigador requiera de datos macrosociales que sólo los organismos oficiales poderosos como los institutos nacionales de estadísticas tienen la capacidad de recopilar. Si dichos organismos existen, es para ofrecer a los responsables y a los investigadores datos numerosos y confiables

que no podrían recopilar por ellos mismos. Por otro lado, en las bibliotecas, los archivos y los bancos de datos, en todas sus formas, abundan los datos que sólo esperan la atención de los investigadores. Por ello resulta inútil consagrar importantes recursos para recopilar lo que ya existe desde antes, además de que la presentación de los datos no conviene directamente y debe hacerse algunas adaptaciones.

Precisamente, y no obstante sus numerosas ventajas, la recopilación de los datos existentes plantea numerosos problemas que requieren una solución correcta. Por tal motivo, la recopilación de datos existentes se considera como un verdadero método de investigación.

b. Variantes

Estas son numerosas y dependen de la naturaleza de las fuentes y de la información consideradas. Desde el punto de vista de la fuente, se trata de documentos manuscritos, impresos o audiovisuales, oficiales o privados, personales o provenientes de un organismo, que contienen columnas de cifras o de textos. Si se aísla provisoriamente el problema del análisis de los datos finalmente considerados para probar las hipótesis y sólo se preocupa de la recopilación en sí, se considera que las dos variantes más utilizadas en la investigación social son: la recopilación de datos estadísticos, por un lado, y la recopilación de los documentos de forma literaria que provienen de las instituciones y de organismos públicos y privados (leyes, estatutos y reglamentos, procesos-verbales, publicaciones, ...) por otro lado. En un futuro más o menos próximo, se espera que los documentos audio-visuales sean cada vez más usuales.

Una y otra de estas dos variantes principales implican procedimientos diferentes que dan validez a los datos, pero la lógica es fundamentalmente la misma: se trata de controlar la confiabilidad de los documentos y de la información que éstos contienen, así como también su adecuación a los objetivos y a las exigencias del trabajo de investigación.

- En lo que concierne a los datos estadísticos, se concentrará la atención en la confiabilidad global del organismo que los emite, la definición de los conceptos y de los modos de calcular (ejemplo: el nivel de desempleo se define y calcula de manera diferente en cada

país de la Comunidad europea) y su adecuación en relación a las hipótesis de la investigación, la compatibilidad de los datos relativos a periodos diferentes o que recopilan diversos organismos y por último, la correspondencia entre el campo que comprenden los datos disponibles y el campo de análisis de la investigación.

- En lo que concierne a los documentos de forma literaria, la atención se concentrará en la autenticidad de los documentos, la exactitud de la información que contienen, así como la correspondencia entre el campo que cubren los documentos disponibles y el campo de análisis de la investigación.

c. Objetivos para los que el método resulta conveniente

- El análisis de los fenómenos macrosociales (ejemplo: el suicidio), demográficos, socio-económicos...

- El análisis de los cambios sociales y del devenir histórico de los fenómenos sociales a propósito de los cuales no es posible recopilar testimonios directos o para el estudio de los cuales los testimonios directos son insuficientes.

- El análisis del cambio en las organizaciones.

- El estudio de las ideologías, de los sistemas de valores y de la cultura en su sentido más amplio.

d. Principales ventajas

- La economía de tiempo y de dinero que permite al investigador consagrar lo esencial de su energía al análisis propiamente dicho.

- En numerosos casos, este método permite evitar el abuso de los sondeos y de las encuestas por cuestionario los cuales, mientras más numerosos sean, terminan por abrumar a las personas demasiado solicitadas. (En cuanto a los investigadores profesionales, es necesario decir que sólo son responsables de una pequeña parte de los sondeos y de las encuestas por cuestionario).

- El aprovechamiento de un importante y valioso material documental que siempre se enriquece con motivo de la difusión acelerada de las técnicas de recopilación, organización y transmisión de datos.

e. Límites y problemas

- El acceso a los documentos no es siempre posible. En algunos casos, el investigador tiene efectivamente acceso a los documentos, pero, por una razón u otra (carácter confidencial, respeto al deseo del interlocutor, ...), no puede utilizarlos.
- Los numerosos problemas de confiabilidad y de adecuación de los datos a las exigencias de la investigación obligan a veces al investigador a renunciar a este método en el transcurso del trabajo. De hecho, no es necesario comprometerse más que después de una corta encuesta acerca del carácter realista o no del procedimiento.
- Los datos que no recopila el investigador según los criterios que le convienen, deberán normalmente ser el objeto de manipulaciones destinadas a presentarlos en las formas que requiere la verificación de las hipótesis. Dichas manipulaciones son siempre delicadas ya que no pueden alterar los caracteres de confiabilidad que justifican el uso de esos datos.

f. Métodos complementarios

- Los datos estadísticos recopilados son normalmente el objeto de un análisis estadístico de datos.
- Los datos recopilados en los documentos de forma literaria se utilizan en diversos tipos de análisis y en especial en el análisis histórico propiamente dicho y el análisis de contenido. Además, es común que los métodos de entrevista y de observación se acompañen del examen de documentos relativos a los grupos o a los fenómenos estudiados.
- Finalmente, de manera general los métodos de recopilación de datos existentes se utilizan en la fase exploratoria de la mayor parte de las investigaciones en ciencias sociales.

g. Formación requerida

- Para la recopilación de datos estadísticos: una capacitación en estadística descriptiva y, de preferencia, en epistemología. En efecto, no hay que abusar de los datos de cifras que, al igual que todos los demás, no son hechos reales sino "hechos estructurados",

es decir abstracciones que representan los hechos reales. Si estos datos permiten que se forme una imagen más o menos correcta de la realidad, en cambio carecen de valor y de sentido hasta que se sepa cómo y por qué se estructuraron.

- Para la recopilación de los documentos de forma literaria: una formación en crítica histórica.
- En los dos casos, una formación en investigación documental (que raras veces es el objeto de una enseñanza específica en las universidades y las escuelas superiores).

RESUMEN DE LA QUINTA ETAPA

La observación

La observación comprende el conjunto de las operaciones por medio de las cuales se confronta el modelo de análisis con los datos observables. En el transcurso de esta etapa se reúnen numerosas informaciones. Estas se analizan sistemáticamente en la etapa posterior. Concebir esta etapa de observación viene a responder a las tres preguntas siguientes: ¿Observar qué? ¿Sobre qué? y ¿Cómo?

¿Observar qué? Los datos que se reúnen son aquellos que se usan para verificar las hipótesis. Estos los determinan los indicadores de las variables. Se les llama datos pertinentes.

¿Observar sobre qué? Se trata enseguida de circunscribir el campo de los análisis empíricos en el espacio geográfico y social así como en el tiempo. Según el caso, el investigador podrá estudiar ya sea el conjunto de la población considerada, o bien únicamente una muestra representativa o significativa de dicha población.

¿Observar cómo? Esta tercera pregunta se centra en los instrumentos de la observación y la recopilación de los datos propiamente dicha. En efecto la observación contiene tres operaciones:

- 1.- Concebir el instrumento capaz de proporcionar las informaciones adecuadas y necesarias para probar las hipótesis, por ejemplo un cuestionario de encuesta, una guía de entrevista o una red de observación directa.
- 2.- Probar el instrumento de observación antes de utilizarlo sistemáticamente, de modo que sólo se asegure su grado de adecuación y de precisión lo suficiente.

3.- Aplicarlo sistemáticamente y proceder así en la recopilación de los datos pertinentes.

En la observación, lo importante no es sólo recopilar la información que da cuenta del concepto (por los indicadores), sino también obtener esa información en una forma que permita aplicar posteriormente el tratamiento necesario para la verificación de las hipótesis. Entonces es necesario anticiparse, o sea, preocuparse desde la concepción del instrumento de observación, el tipo de información que proporcionará y el tipo de análisis que deberá y podrá considerarse.

La elección entre los diferentes métodos de recopilación de los datos depende de las hipótesis de trabajo y de la definición de los datos pertinentes que de ahí se obtienen. Además, es igualmente necesario tener en cuenta las exigencias de formación pertinentes para una aplicación correcta de cada método.

EJERCICIO NUMERO 11

Concepto de la observación

Este ejercicio consiste una vez más en aplicar las nociones estudiadas en esta etapa al propio trabajo. Esta aplicación se efectúa en tres fases:

1.- ¿Observar qué?: La definición de los datos pertinentes.

¿Qué información es necesaria para probar las hipótesis? Para responder a esta pregunta, es necesario recordar de antemano las propias hipótesis, los propios conceptos y sus indicadores.

2.- ¿Observar sobre qué?: La delimitación del campo de análisis y la selección de las unidades de observación.

a) Teniendo en cuenta la información necesaria, ¿cuál es la unidad de observación que se impone (individuo, empresa, asociación, comunidad, país, ...)?

b) ¿Qué delimitaciones se le dan al campo de análisis?

- ¿Cuántos individuos, empresas, etcétera?
- ¿Cuál es la zona geográfica a considerar?
- ¿Cuál es el periodo de tiempo que se considera?

En función de esas delimitaciones, ¿resulta más prudente dirigir la observación hacia la totalidad de la población, hacia una muestra representativa o únicamente hacia las unidades típicas de esta población?

Para delimitar el campo de análisis, se han de tomar en cuenta igualmente los plazos, los recursos y el método de recopilación de los datos que se desean utilizar (¡anticípese!).

3.- ¿Observar cómo?: La elección del método de observación más adecuado.

¿Qué método de observación es el más adecuado?

Para responder a esta pregunta, deben considerarse las hipótesis de trabajo y la definición de los datos pertinentes, el tipo de análisis que de ahí surgirá (aquí también se trata de anticiparse a la etapa siguiente) y de su propia formación metodológica.

BIBLIOGRAFÍA

I. EN RELACIÓN CON LA ENCUESTA

BERTHIER N. et F.

Le sondage d'opinion, Entreprise moderne d'édition, Librairies techniques et Les éditions E.S.F., Coll. Formation permanente en sciences humaines, Paris, 1978.

GHIGLIONE R.

"Questionner", dans A. Blanchet et al., *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Dunod, Paris, 1987.

GHIGLIONE R. et MATALON B.

Les enquêtes sociologiques, théorie et pratique, Armand Colin, Coll. U, Paris, 1978.

JAVEAU Cl.

L'enquête par questionnaire, Ed. de l'Université de Bruxelles, Les éditions d'Organisation, Paris, 1982.

(Ver también las referencias correspondientes al análisis de los datos cuantitativos).

II. EN RELACIÓN CON LA ENTREVISTA

BLANCHET A. et al.

L'entretien dans les sciences sociales, Dunod, Bordas, Paris, 1985.

BLANCHET A.

"Interviewer", dans A. Blanchet et al. *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Dunod, Paris, 1987.

MERTON R.K., FISKE M. et KENDALL P.L.

The focused interview, The free press, Glencoe, Illinois, 1956.

MICHELAT G.

Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie, dans "Revue française de sociologie", 16, n°2, 1975, pp. 229-247.

PAGES M.

L'orientation non-directive en psychotérapie et en psychologie sociale, Dunod, Paris, 1970.

ROGERS K.

La relation d'aide et la psychothérapie, E.S.F., Paris, 1980, 1^{ère} éd. en 1942.

III. EN RELACIÓN CON LA OBSERVACIÓN DIRECTA

Hasta donde se sabe, no existe obra reciente que se refiera a los métodos de observación en la investigación social (lo que constituye sin duda un signo de carencia de elaboración de esos métodos en dichas disciplinas). Se encontrarán mejores presentaciones en tres tipos de fuentes:

- Las obras de metodología general (véase la bibliografía general), entre la que se encuentra recientemente MASSONAT J., "Observer" en A. Blanchet y colaboradores, *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Dunod, París, 1987.

- Los informes de investigaciones en trabajo de campo (se encontrará una serie de referencias, hasta cierto punto recientes, en la obra de M. Grawitz, *Méthodes des sciences sociales*, citado en la bibliografía general).

- Las obras metodológicas editadas en el contexto de otras disciplinas de las ciencias humanas, principalmente en psicología para los métodos de observación no participativa, por ejemplo la obra de J.M. de Ketele, *Méthodologie de la observation*, Laboratoire de Pédagogie expérimentale, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 1983.

IV. EN RELACIÓN CON LA RECOPILACIÓN DE DATOS EXISTENTES

de SAINT-GEORGES P.

Recherche et critique des sources de documentation en politique économique et sociale, F.O.P.E.S., U.C.L., Louvain-la-Neuve, 1979.

GENICOT L.

Critique historique, Cabay, Louvain-la-Neuve, 1979.

LEVY M.L.

Comprendre la statistique, Points, Seuil, Paris, 1979.

LEWIS M.L., EWENCZYK S. et JAMES R.

Comprendre l'information économique et sociale, guide méthodologique, Hatier, Paris, 1981.

REZSHOHAZY R.

Théorie et critique des faits sociaux, La renaissance du livre, Bruxelles, 1979.

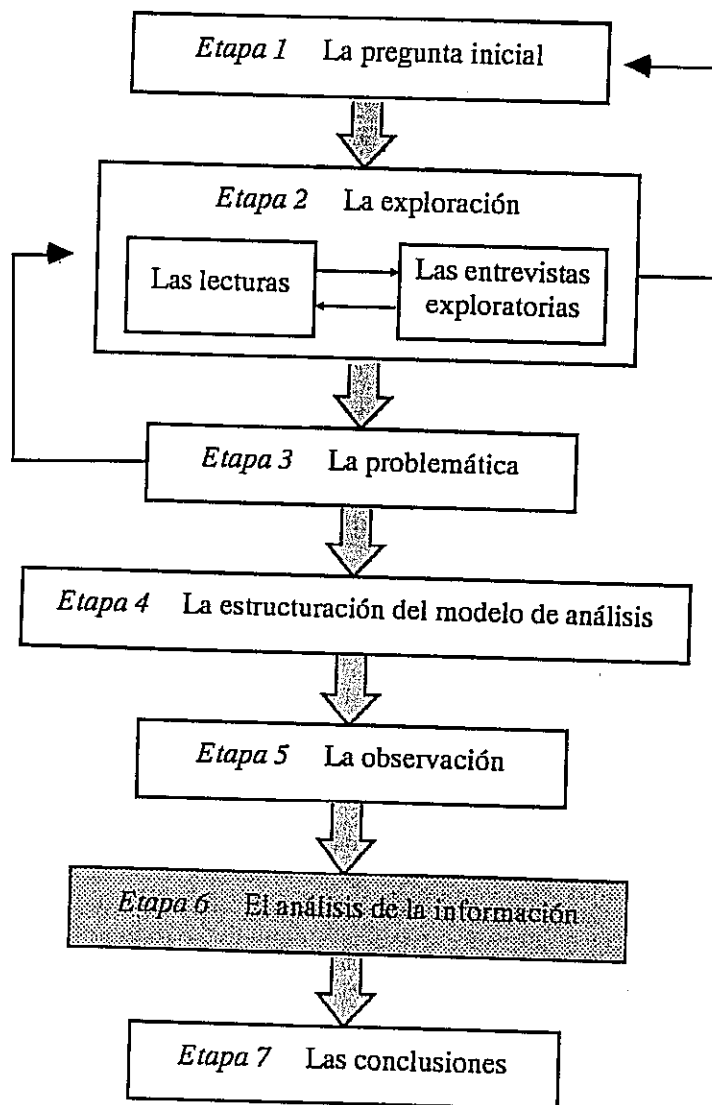
ROUANET H., LE ROUX B. et BERT M.C.

Statistique en sciences humaines: procédures naturelles, Dunod, Paris, 1987.

Sexta etapa

EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

1.- LAS ETAPAS DEL PROCEDIMIENTO



OBJETIVOS

El objetivo de la investigación consiste en responder a la pregunta inicial. Para tal efecto, el investigador formula hipótesis y procede a las observaciones que éstas requieren. En seguida hay que comprobar si la información recopilada corresponde a las hipótesis o, en otros términos, si los resultados observados corresponden a los resultados esperados hipotéticamente. El primer objetivo de esta fase de análisis de información es, por lo tanto, la verificación empírica.

Sin embargo, la realidad es más rica y más matizada que las hipótesis que se elaboran con respecto al tema. Una observación sería verificar otros hechos diferentes a los que se esperaban, y otras relaciones que no se deben ignorar. De hecho, el análisis de la información tiene una segunda función: interpretar estos hechos inesperados, revisar o afinar las hipótesis a fin de que, en las conclusiones, el investigador tenga la capacidad de sugerir las mejoras de su modelo de análisis o proponer las pistas de reflexión y de investigación para el futuro. Este es el segundo objetivo de la nueva etapa.

Nuevamente se partirá de un ejemplo concreto, de modo que los principios de la aplicación de esta etapa aparezcan claramente. A partir de este ejemplo se pueden precisar las tres operaciones del análisis de la información. Por último, se presentará un panorama de los principales métodos de análisis de la información. Así, en el transcurso de esta etapa se derivan progresivamente conocimientos

generalizables, que se aplican en el marco de investigaciones muy diferentes entre sí.

1. UN EJEMPLO: EL FENÓMENO RELIGIOSO

Se retoma el ejemplo del estudio del fenómeno religioso. Se plantea la hipótesis de que los jóvenes son menos religiosos que los ancianos. Después de la fase de observación, se obtienen respuestas de las preguntas relativas a los indicadores y las dimensiones de los conceptos. ¿Cómo tratar esta respuesta-información para poder decir con certeza si los jóvenes son diferentes de los ancianos en ese aspecto?

El hecho de comparar a los jóvenes con los ancianos en cada pregunta, no es suficiente. El principio a seguir es trabajar por componente o dimensión y emprender, para cada uno de ellos, una síntesis de la información, reagrupando lo más posible las respuestas que ahí se producen. Se trata, de alguna manera, de reconstituir en sentido inverso, el camino recorrido desde la estructuración del modelo y de la observación. En dichas etapas, se iba del concepto a las preguntas; ahora se parte de las preguntas al concepto. Así, en el estudio del fenómeno religioso, se ve por ejemplo cómo proceder en la dimensión ideológica, que contiene diez indicadores.

Indicadores de la dimensión ideológica	jóvenes		ancianos	
	sí	no	sí	no
1 creencia en Dios	72%	28%	79%	21%
2 creencia en el diablo	14%	86%	25%	75%
3 creencia en el alma	45%	55%	59%	41%
10 creencia en la reencarnación	13%	87%	14%	86%

Ciertamente se puede elaborar una tabla como ésta comparando, en cada uno de los indicadores, las respuestas de los jóvenes y de los ancianos y, después, describir las convergencias y divergencias que

revelan los resultados. No obstante, el objetivo no es saber si los jóvenes creen más o menos que los ancianos en el Diablo, por ejemplo, sino confrontar en general su grado de creencia. A partir de esto, es preferible preparar un índice que sintetice las informaciones que proporcionan los diez indicadores. En el caso de la dimensión ideológica, elaborar este índice significa la fabricación de la variable "creencia global", por ejemplo, sumando las respuestas "sí" a cada uno de los diez indicadores. De este modo se obtiene un índice de creencia para cada individuo. Basta con calcular el promedio de los índices de los jóvenes, por un lado, y de los ancianos, por otro, y compararlos en seguida para verificar si, totalmente, los jóvenes son menos creyentes que los ancianos.

Al practicar dicho cálculo sobre el conjunto de datos que proporcionan los autores de esta investigación, se obtiene un índice de 3.16 para los jóvenes y de 5.25 para los ancianos. Esto significa que de diez elementos del dogma, los jóvenes aceptan en promedio 3 y los ancianos 5. Con la condición de no dejarse engañar sobre su significado, esta expresión sintética de la información es mucho más interesante. Aun si la medida es simplista, ilustra hasta dónde puede llegar el procedimiento de descripción y de ampliación de los datos, cuando éstos lo permiten. En efecto, el objetivo consiste en reagrupar lo mejor posible los datos que conciernen a una dimensión (o componente) y lo ideal es describirlos mediante un índice pertinente.

Después de haber trabajado con los datos relativos a los indicadores de la primera dimensión (o componente), se pasa a los siguientes procediendo de la misma manera. Sin embargo, no siempre resulta posible calcular un índice global para cada una de las dimensiones. Es el caso para otras dimensiones del fenómeno religioso. Hay que conformarse con trabajar a partir de los porcentajes y extraer conclusiones referentes a cada elemento por separado.

Finalmente, por medio de estas síntesis parciales se conforman las conclusiones. Pero para llegar a esto, se requiere resolver otros problemas.

Primer problema: ¿La diferencia entre los dos índices (3.16 y 5.25) es suficiente para concluir que los jóvenes son menos creyentes que sus mayores? De la misma manera, en el momento en el que se comparan los dos porcentajes, ¿a partir de cuándo puede decirse que la diferencia entre las dos proporciones es significativa? Las obras

especializadas enseñan que hay pruebas estadísticas apropiadas. Para los dos índices, por ejemplo, existe una prueba de comparación de promedios, en tanto que para cotejar los porcentajes, se recurre a las pruebas de proporciones o al examen de chi-cuadrada principalmente; éste último se calcula a partir de los valores brutos (N).

Tales pruebas son importantes si se quiere evitar conclusiones falsas. No se explicará aquí, pero un ejemplo que concierne a dos muestras diferentes puede ayudar a comprender la utilidad.

creencia en Dios sí no total	muestra 1		muestra 2	
	jóvenes	ancianos	jóvenes	ancianos
	N %	N %	N %	N %
	288 (72) 112 (28) 400	274 (78,3) 76 (21,7) 350	108 (72) 42 (28) 150	59 (78,7) 16 (21,3) 75
	Chi 2=3,92	P.05	Chi 2=1.16	P.30

Aun cuando los porcentajes sean prácticamente los mismos en las dos muestras, no puede concluirse, por la muestra 2, que los jóvenes sean menos creyentes que los ancianos, ya que la diferencia no es estadísticamente significativa. (chi-cuadrada 1.16; $P \leq .30$).

En cambio, para la muestra 1, la prueba de significado de la chi-cuadrada dice que sólo hay 5 probabilidades en 100 de equivocarse al afirmar que los jóvenes son realmente menos creyentes que sus mayores (Chi-cuadrada= 3.92; $P \leq .05$).

Existen numerosas obras especializadas que explican muy clara y simplemente el porqué y cómo de las pruebas de significación; se remite a ellas al lector interesado.

Segundo problema: ¿El hecho de ser joven o anciano explica la diferencia de creencias? ¿Dichas cifras no ocultan otros hechos y otras relaciones más pertinentes? R. Boudon da algunos ejemplos de situaciones donde una diferencia establecida entre jóvenes y ancianos desaparece en el momento en que interviene una tercera variable; es la que se llama la variable-prueba (*Les méthodes en sciences sociales*, P.U.F. Col. "Que sais-je?"). Aquí se plantea un problema de análisis de relaciones entre las variables y su signifi-

cado. Las variables pruebas que hay que hacer intervenir son principalmente las que se introdujeron en las hipótesis complementarias durante la fase de estructuración.

Este es un ejemplo que se relaciona a una diferencia comprobada entre los hombres y las mujeres a propósito de las creencias. En la tabla que sigue, la prueba de chi-cuadrada confirma que la creencia en Dios es significativamente más fuerte en las mujeres que en los hombres. Pero la introducción de una tercera variable (variable-prueba) va a modificar la interpretación de los datos.

		hombres	mujeres		
creencia en Dios		total	total	no. activos	activos
sí	no	397	488	348	140
	%	72	82	86	75
sí	no	154	104	57	47
	%	28	18	14	25
total : (N=100%)		551	592	405	187

Esta tabla se reconstituyó a partir de los datos presentados en el artículo de K. Dobbelaere "La religión en Bélgica", publicado en *L'univers des Belges* (op. cit). Dichas cifras muestran que si uno se conforma con comparar el total de hombres con el de mujeres debe concluirse que las mujeres son más creyentes que los hombres. En cambio, si se introduce la variable-prueba "actividad profesional", que clasifica al grupo femenino en mujeres activas y no activas, se comprueba que las mujeres activas presentan niveles parecidos a los de los hombres y significativamente diferentes a los de las mujeres de hogar. La introducción de la variable-prueba revela, entonces, que la creencia no está asociada al sexo, sino al hecho de tener o no una actividad profesional. Las pruebas de Chi-cuadrada son significativas.

Sólo hasta que se procede con dichos controles se puede hablar con respecto a las hipótesis iniciales y sacar conclusiones.

2. LAS TRES OPERACIONES DEL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El análisis de la información comprende múltiples operaciones, pero tres de ellas constituyen en conjunto una especie de camino obligado: antes que nada, la descripción y la preparación (asociándolas o no) de los datos indispensables para probar las hipótesis; después, el análisis de las relaciones entre las variables; y finalmente, la comparación de los resultados observados con los resultados que se esperan de las hipótesis.

2.1 LA PREPARACIÓN DE LOS DATOS: DESCRIBIR Y RELACIONAR

Para probar una hipótesis, primero es necesario expresar cada uno de sus dos términos mediante una medida precisa, para poder examinar su relación. La preparación de los datos, la descripción y la asociación se encaminan hacia dicho propósito. Describir los datos de una variable lleva a presentar la distribución con la ayuda de tablas o gráficas, al menos en lo que respecta a los datos cuantitativos, pero también a expresar esta distribución por medio de una medida sintética. En esta descripción, lo esencial consiste en verificar las características de la distribución de la variable.

Asociar los datos o las variables consiste en reagruparlas en subcategorías o expresarlas por medio de un nuevo dato que sea pertinente. Por ejemplo, el promedio y la desviación estándar manifiestan las características de una distribución normal. Esto se hizo al calcular los porcentajes de creyentes en los ancianos y los jóvenes y elaborar el índice de creencia global. Pero el hecho de describir una variable a partir de una expresión sintética (por ejemplo, la creencia promedio en los jóvenes) sigue procedimientos diferentes según el tipo de información que se disponga. Estas son algunas precisiones al respecto.

Información, datos, variables y medidas:

La respuesta-información obtenida para cada indicador a partir de la observación consiste en datos que van a ser objeto de análisis. Estos datos manifiestan las diferentes condiciones de una variable.

La nacionalidad es una variable; belga y francés son condiciones de dicha variable; así como 30 años es un estado o una modalidad de la variable edad.

Se le llama variable a todo atributo, dimensión o concepto susceptible de adoptar diversas modalidades. Cuando un concepto no tiene más que un solo atributo o indicador, la variable se identifica con el atributo (por ejemplo: la edad). Cuando un concepto se compone de varias dimensiones o atributos, la variable es el resultado de la asociación de dimensiones y atributos (como la creencia global elaborada en el ejemplo anterior).

Se dice que una variable es nominal cuando las modalidades no pueden ordenarse (ejemplo: la nacionalidad). Se le llama ordinal si sus modalidades se ordenan pero sin perder la forma de una serie continua. Es el caso de variables como la satisfacción o el acuerdo en relación a algo y cuyas modalidades son: en total desacuerdo, más bien en desacuerdo, dudoso, más bien de acuerdo y totalmente de acuerdo. Por último, hay variables donde las modalidades toman la forma de una serie continua. Así, para una variable cuantitativa como la edad, la medida es la posición que se ocupa en una serie numérica continua (ejemplo: tener 30 años). Para una variable ordinal, la medida es la posición que se ocupa en una serie discontinua pero ordenada; expresa el rango (primero, segundo). En una palabra, para una variable nominal, la medida es el valor 1 ó 0 que corresponde al hecho de poseer o no una cualidad o una propiedad definida.

Estas precisiones un poco técnicas no son inútiles, ya que una vez hecha la descripción y la asociación de los datos o de las variables, hay que adoptar procedimientos de cálculo adecuados. Las variables cualitativas no se tratan de la misma manera que las cuantitativas. Para describir una variable a través de una expresión sintética, se utilizarán por ejemplo los porcentajes si es nominal, la mediana si es ordinal y el promedio si es continua. Es necesario pensar en esto en el momento de elaborar los instrumentos de observación, ya que no es lo mismo que las respuestas obtenidas den a las variables un carácter nominal, ordinal o continuo. Se hace alusión a ello cuando se habla de anticiparse a las respuestas a partir de la formulación de las preguntas.

La descripción de una variable, así como también el uso que se le da, varía según sea nominal, ordinal o continua. Así, para la

asociación de variables se reagrupan las medidas de tipos diferentes sin pasar por un denominador común, lo que conduce a una seria pérdida de información. Ello es especialmente importante en la medida que es necesario asociar las variables para reconstituir un concepto y expresarlo mediante una medida sintética. Analizar las relaciones entre los dos conceptos de una hipótesis resulta difícil a partir del momento en el que no se les expresa mediante una medida adecuada; lo cual es el objetivo de un trabajo científico.

2.2 EL ANÁLISIS DE LAS RELACIONES ENTRE LAS VARIABLES

El análisis de las relaciones entre las variables constituye el segundo paso obligado.

Las variables que se relacionan son las que corresponden a los términos de la hipótesis, es decir ya sea los conceptos incluidos en las hipótesis o las dimensiones o los indicadores o los atributos que las definen. El segundo ejemplo ilustra la condición de la relación entre la edad y las creencias por un lado; y las creencias y el sexo por otro.

En la práctica se procede primero al examen de las relaciones entre las variables de las hipótesis principales, y después se pasa a las hipótesis complementarias. Estas se elaboran en la fase de estructuración, pero también pueden surgir en el transcurso del análisis en seguida de la información inesperada.

Recuérdese, que aquí interviene la variable prueba, que se introduce mediante las hipótesis complementarias para asegurarse de que la relación supuesta en la hipótesis principal no es falaz, como era el caso, en el ejemplo anterior, de la relación entre el sexo y las creencias. En efecto, gracias a la hipótesis complementaria que introduce la actividad profesional como variable-prueba, se descubrió que la relación entre el sexo y las creencias no estaba fundamentada. De hecho, no es más que el reflejo de la relación entre la actividad profesional y las creencias.

El caso de la pertinencia de las variables que se toman en consideración, sólo es un caso especial de un problema general. Si dos variables A y B, sin relación entre ellas, son directamente depen-

dientes de otra variable C, cualquier variación de esta tercera conllevará a variaciones paralelas en las dos primeras. Si no se conoce la existencia de C, la co-ocurrencia de A y B se interpretará como la expresión de una relación directa entre ellas, cuando de hecho se trata del reflejo de su dependencia con respecto a C. La obra de R. Boudon, *Les methodes en sociologie* (P.U.F. Que sais-je?, París, 1969), contiene varias ilustraciones de las relaciones posibles entre variables.

Los procedimientos de análisis o de asociación de variables son muy diferentes según los problemas planteados y las variables que se ponen en juego. Además, cada método de análisis de información incluye procedimientos técnicos específicos y no se puede ser más preciso aquí, sin tratar técnicas demasiado específicas con respecto a los objetivos. No obstante, se trata en todos los casos de hacer evidente la independencia, la asociación (correlación) o la unión lógica que existe entre variables o combinaciones de variables. La presentación detallada de los métodos cuantitativos y cualitativos de análisis de la información rebasa el marco de esta obra, por lo tanto, se le remite a los especialistas en estos temas. Sin embargo, más adelante encontrará un panorama de los principales métodos de análisis así como un ejemplo completo de aplicación del procedimiento que aquí se presentó, los cuales proporcionarán algo de información complementaria al respecto.

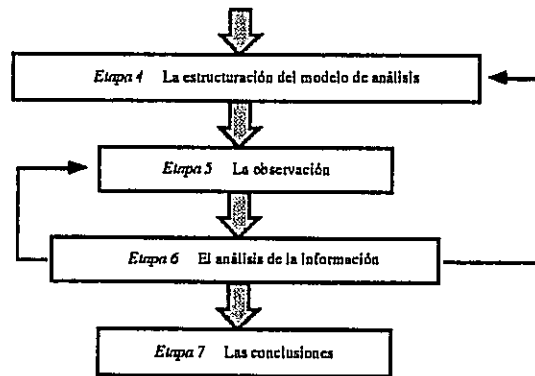
2.3 LA COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS OBSERVADOS CON LOS RESULTADOS ESPERADOS Y LA INTERPRETACIÓN DE LAS DESVIACIONES

Cada hipótesis elaborada a partir de la fase de estructuración expresa las relaciones que se consideran correctas y que deberán confirmar la observación y el análisis. Así, en el estudio del fenómeno religioso, se elabora una hipótesis concerniente a la relación entre la edad y la creencia: los jóvenes deben ser menos creyentes que los ancianos. Los resultados que se esperan de la hipótesis deberían ser que a las edades más jóvenes se les asocien los niveles de creencia más bajos y que en las categorías de más edad se encuentren los índices más altos.

Los resultados observados son el producto de las operaciones anteriores. Es al comparar éstos con los resultados que se esperan de las hipótesis que se podrán sacar conclusiones.

Si hay divergencia entre los resultados observados y los esperados, lo cual es común, se requerirá ya sea examinar de dónde provienen las diferencias y buscar en qué resulta diferente la realidad de lo que se suponía en el principio; o bien, elaborar nuevas hipótesis y, a partir de un nuevo análisis de datos disponibles, examinar en qué medida se confirman. En algunos casos, será incluso necesario completar la observación.

La interacción que se acaba de mencionar entre el análisis, las hipótesis y la observación se representa por dos flechas de retroacción que se agregaron al siguiente esquema.



3. PANORAMA DE LOS PRINCIPALES MÉTODOS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La mayor parte de los métodos de análisis de información surge de dos grandes categorías: el análisis estadístico de los datos y el análisis de contenido, ambos se presentarán aquí con algunas de sus variantes. Algunos métodos mostrados en la etapa anterior como métodos de recopilación de la información asocian, no obstante, de manera directa la recopilación y el análisis. Principalmente resulta ser el caso de algunos métodos de observación etnológica. Las diferencias entre la

recopilación y el análisis de información no son tan claras como pudiera suponer la presente organización de las etapas.

3.1 EL ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS

a. Presentación

Hace apenas dos decenios, el empleo de la computadora transformó profundamente el análisis de los datos. La posibilidad de manipular con rapidez masas de datos considerables ha impulsado el perfeccionamiento de nuevos procedimientos estadísticos como el análisis factorial de las correspondencias, que permite visualizar y estudiar las relaciones entre varias decenas de variables al mismo tiempo. Paralelamente, la facilidad con la que los datos se trabajan y presentan ha estimulado a numerosos investigadores a estudiarlos por sí mismos, sin referencia explícita a un marco de interpretación.

El hecho de presentar los mismos datos con diversas formas, favorece indiscutiblemente la calidad de las interpretaciones. En este sentido, la estadística descriptiva y la expresión gráfica de los datos constituyen algo más que simples métodos de exposición de los resultados. Pero esta presentación diversificada de los datos no sustituye a la reflexión teórica previa, que proporciona los criterios explícitos y estables para la recopilación, la organización y, sobre todo, la interpretación de los datos; además de que es esta misma la que asegura coherencia y sentido al conjunto del trabajo.

Por otra parte, los investigadores no renuncian a causa de ello al uso de técnicas más antiguas como la de las tablas cruzadas. Estas últimas se interpretan mal con frecuencia o se aprovechan poco a pesar de o tal vez por su aparente simplicidad. En resumen, las técnicas más recientes se aproximan a otras más simples y más antiguas a las que enriquecen pero no reemplazan forzosamente. Estas técnicas gráficas, matemáticas y estadísticas conciernen principalmente al análisis de las frecuencias de los fenómenos y de sus distribuciones, así como también a las relaciones entre variables.

b. Variantes

-En la medida en que los datos por analizar existen previamente a la investigación y se reúnen por la recopilación de datos documentables, se hablará comúnmente de "análisis secundario". En este caso, el investigador se limita más o menos en sus análisis por el problema de la compatibilidad de los datos entre sí y con relación al campo de fenómenos que desea estudiar.

-En tanto que los datos por analizar se recopilan a causa de las necesidades de la investigación con la ayuda de una encuesta por cuestionario, se hablará comúnmente de "tratamiento de encuesta". En este caso, los análisis son generalmente más complicados ya que los datos resultan en principio más completos y perfectamente normalizados al principio.

-Los métodos de análisis estadístico de los datos se utilizan también para el examen de documentos de forma literaria. Se trata de un método de análisis de contenido que se retoma más tarde bajo ese título.

c. Objetivos para los que el método resulta conveniente

-Por definición, este método conviene a todas las investigaciones centradas en el estudio de las correlaciones entre los fenómenos susceptibles de expresarse en variables cuantitativas. De hecho, estos métodos convienen generalmente muy bien a las investigaciones que se llevan a cabo en una perspectiva de análisis causal. Pero esto no es exclusivo: los grandes sociólogos utilizan dichos métodos desde perspectivas muy diferentes.

-El análisis estadístico de datos se impone en todos los casos donde estos últimos se recopilan con la ayuda de la encuesta por cuestionario. Es necesario referirse a los objetivos a partir de los cuales conviene dicho método de recopilación de datos.

d. Principales ventajas

-La precisión y el rigor del mecanismo metodológico que permite descubrir casi idealmente el criterio de intersubjetividad.

-El poder de los medios informáticos que permiten manipular con rapidez un gran número de variables.

-La claridad de los resultados y los informes de investigación, principalmente cuando el investigador aprovecha los recursos de la presentación gráfica de la información.

e. Límites y problemas

-Los hechos que interesan al sociólogo no son todos medibles cuantitativamente.

-La herramienta estadística tiene un poder de elucidación limitado a los postulados e hipótesis metodológicos en los que se basa, pero no se dispone, por sí misma, de un poder explicativo. Puede describir relaciones, estructuras latentes, pero el significado de esas relaciones y de esas estructuras no viene de ella. El investigador le da un sentido a dichas relaciones mediante el modelo teórico que construyó previamente y en función del cual eligió un método de análisis estadístico.

f. Métodos complementarios

Como se dijo con anterioridad: la encuesta por cuestionario y la recopilación de datos estadísticos existentes.

g. Formación requerida

-Nociones claras en estadística descriptiva.

-Nociones claras de base en análisis factorial y en análisis multivariado.

-Iniciación a los programas informáticos de administración y de análisis de datos de encuestas (SPSS, SPAD, SAS).

3.2 EL ANÁLISIS DE CONTENIDO

a. Presentación

El análisis de contenido se refiere a los mensajes variados y obras literarias, artículos de periódico, documentos oficiales, programas audio-visuales, declaraciones políticas, informes de reuniones o de cuentas que se rinden con respecto a entrevistas poco directivas. La elección de los términos que utiliza el locutor, su frecuencia y su modo de disposición, la estructuración del "discurso" y su desarro-

llo constituyen fuentes de información a partir de las cuales el investigador trata de elaborar un conocimiento. Este cita al interlocutor mismo (por ejemplo la ideología de un periódico, las representaciones de una persona o la lógica de funcionamiento de una asociación de la que se estudian sus documentos internos) o las condiciones sociales en las que se produce el discurso (por ejemplo, un modo de socialización o una experiencia conflictiva).

Los métodos de análisis de contenido implican la aplicación de procedimientos técnicos relativamente precisos (como el cálculo de frecuencias relativas o de co-ocurrencias de términos empleados, por ejemplo). En efecto, sólo el uso de métodos elaborados y estables permite al investigador formular una interpretación para que no tome como referencia a sus propios valores y representaciones.

Al contrario de la lingüística, el análisis de contenido en ciencias sociales no tiene por objetivos comprender el funcionamiento del lenguaje como tal. Si los aspectos formales más diversos del discurso se toman en cuenta y se examinan con minuciosidad y paciencia de monje, es sólo para obtener una enseñanza que se refiera a un objeto exterior a sí mismos. Los aspectos formales de la comunicación se consideran, entonces, como indicadores de la actividad cognoscitiva del interlocutor, significados sociales o políticos de su discurso o del uso social que hace de la comunicación.

El lugar que ocupa el análisis de contenido es cada vez más importante en la investigación social, principalmente porque ofrece la posibilidad de tratar de manera metódica la información y los testimonios que presentan un cierto grado de profundidad y de complejidad, como por ejemplo los informes de entrevistas poco directivas. Mejor que otro método de trabajo, el análisis de contenido (o al menos algunas de sus variantes) permite, en tanto que contenga un material rico y profundo, satisfacer armoniosamente las exigencias del rigor metodológico y la profundidad inventiva que no son siempre conciliables.

Los progresos recientes de los métodos de análisis de contenido son resultado de la preocupación conjunta y ampliamente compartida de rigor y de profundidad. Estos se favorecen por el progreso de la lingüística, las ciencias de la comunicación y la informática. En lo que concierne a la investigación social propiamente dicha, éstos

deben mucho a Roland Barthes, Claude Levi-Strauss y Algirdas Julien Greimas, principalmente.

b. Principales variantes

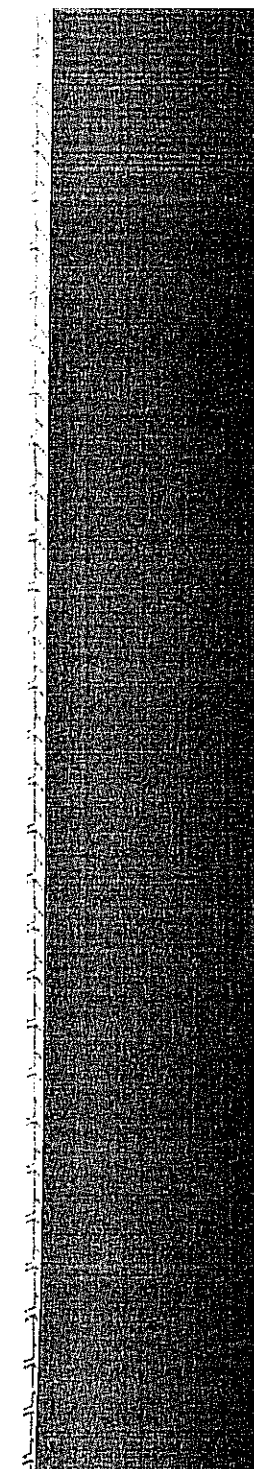
Resulta común agrupar los diferentes métodos de análisis de contenido en dos categorías: los métodos cuantitativos y los métodos cualitativos. Los primeros son extensivos (análisis de un gran número de información sumaria) y tienen como unidad de información de base la aparición frecuente de ciertas características de contenido. Los segundos son intensivos (análisis de un pequeño número de información compleja y detallada) y tienen como unidad de información de base la presencia o la ausencia de una característica. Dichas distinciones sólo son válidas globalmente: las características propias de dos tipos de procedimientos no son suficientemente claras y varios métodos recurren tanto a unas como a otras.

Sin tener la pretensión de reglamentar todas las preguntas de demarcación entre los diferentes métodos de análisis de contenido, se propone aquí diferenciar tres grandes categorías de métodos según sea que el examen se aplique sobre algunos elementos del discurso, la forma o las relaciones entre sus elementos constitutivos. En el interior de cada categoría sólo se mencionarán algunas de sus variantes principales. (Las variantes enumeradas son las que distingue Laurence Bardin en *L'analyse de contenu*, P.U.F., Le psychologue, París, 1983).

• El análisis temático

Es aquél que trata de probar las representaciones sociales o los juicios de los interlocutores a partir del examen de algunos elementos constitutivos del discurso. Entre dichos métodos se distinguen sobre todo:

-El análisis por categorías: el más antiguo y el más usual. Este consiste en calcular y comparar las frecuencias de algunas características (con frecuencia los temas evocados) reagrupados previamente en categorías significativas. Este se funda en la hipótesis de que la frecuencia con la que se cita a una característica se relaciona con la importancia que le concede el interlocutor. El proceso es cualitativo.



-El análisis de la evaluación: se refiere a los juicios que formula el interlocutor. La frecuencia de los diferentes juicios (o evaluaciones) se calcula, así como también su dirección (juicio positivo o negativo) y su intensidad.

• *El análisis formal*

Este se refiere a las formas y el encadenamiento del discurso. Entre estos métodos se diferencian principalmente:

-El análisis de la expresión: que se refiere a la forma de la comunicación en la cual las características proporcionan una información acerca del estado de ánimo del interlocutor y sus disposiciones ideológicas.

-El análisis de la enunciación: se refiere al discurso concebido como un proceso en el cual la dinámica es en sí misma reveladora. El investigador está atento a datos como el desenvolvimiento general del discurso, el orden de sus secuencias, las repeticiones, las rupturas del ritmo, etcétera.

• *El análisis estructural*

Este análisis subraya la manera en la que se disponen los elementos del mensaje. Más que los otros, trata de actualizar los aspectos subyacentes e implícitos del mensaje. Se distinguen principalmente:

-El análisis de co-ocurrencias: que examina las asociaciones de temas en las secuencias de la comunicación. Las co-ocurrencias entre temas son las que informan al investigador acerca de las estructuras mentales e ideológicas o sobre las preocupaciones latentes.

-El análisis estructural tiene como objetivo probar los principios que organizan los elementos del discurso de manera independiente al contenido mismo de esos elementos. Las diferentes variantes del análisis estructural pretende, ya sea descubrir un orden oculto del funcionamiento del discurso o elaborar un modelo operatorio abstracto que formula el investigador a fin de estructurar el discurso y hacerlo inteligible.

c. Objetivos por los que el método resulta conveniente

Desde sus diferentes modalidades, el análisis de contenido tiene un campo muy vasto de aplicación. Este se refiere a una comunicación

de formas muy diversas (textos literarios, emisiones televisadas o radiofónicas, películas, informes de entrevistas, mensajes no verbales, conjuntos decorativos, etcétera). En el plano de los objetivos de investigación, el análisis de contenido se emplea para:

-El análisis de las ideologías, sistemas de valores, representaciones y aspiraciones así como de su transformación.

-El examen de la lógica de funcionamiento de las organizaciones gracias a los documentos que éstas producen.

-El estudio de las producciones culturales y artísticas.

-El análisis de los procesos de difusión y de socialización (manuales escolares, publicidad, ...)

-El análisis de las estrategias, las situaciones de un conflicto, los componentes de una situación problemática, las interpretaciones de un acontecimiento, las reacciones latentes a una decisión, el impacto de una medida, ...

-La reconstitución de las realidades pasadas no materiales: mentalidades, sensibilidades, ...

d. Principales ventajas

-Todos los métodos de análisis de contenido convienen al estudio de lo no dicho, de lo implícito.

-Los métodos obligan al investigador a tener una perspectiva en relación a las interpretaciones espontáneas y, en especial a las suyas. En efecto, no se trata de utilizar sus propias referencias ideológicas o normativas para juzgar las de los demás, sino más bien de analizarlas a partir de criterios que tienen más ventajas sobre la organización interna del discurso que sobre su contenido explícito.

-Al referirse a una comunicación reproducida sobre una base material (habitualmente un documento escrito), los métodos de análisis de contenido permiten un control ulterior en el trabajo de investigación.

-Varios de los métodos se elaboran de manera muy metódica y sistemática sin que ello disminuya la profundidad del trabajo y la creatividad del investigador.

e. Límites y problemas

Resulta difícil generalizar aquí, ya que los límites y los problemas que plantean dichos métodos varían de uno a otro. Las diferentes

variantes no son equivalentes y no son intercambiables. En la elección de una de ellas se pondrá atención a los siguientes aspectos:

-Algunos métodos de análisis de contenido se basan en los supuestos más simplistas. El más notable en este aspecto es sin duda el análisis por categorías (ya se habló de ello). Es necesario preguntarse si la investigación se adapta a esos límites. Si no, es preciso considerar otro método o utilizar varios al mismo tiempo. El análisis por categorías es como complemento de otros métodos más limitados.

-Algunos métodos, como el análisis evaluativo, son muy pesados y laboriosos. Antes de recurrir a ellos, es menester asegurarse de que convienen perfectamente a los objetivos de la investigación y que se dispone de tiempo y medios necesarios para aplicarlos bien.

-Si el análisis de contenido tomado globalmente ofrece un campo de aplicación muy vasto, no sucede lo mismo para cada uno de los métodos más específicos, donde algunos tienen, al contrario, un campo de aplicación más reducido. En realidad, no hay uno sino varios métodos de análisis de contenido.

f. Métodos complementarios

Los métodos complementarios son métodos de recopilación de datos cualitativos y se ubican por encima del análisis de contenido que referirá a las informaciones en conjunto. Los que se asocian más al análisis de contenido son:

-Sobre todo: las entrevistas poco directivas donde los elementos de información resultan convenientes para un tratamiento del análisis de la enunciación (que desarmará la dinámica) y el análisis estructural.

-Con poca frecuencia: las encuestas por cuestionario para el tratamiento de las preguntas abiertas.

g. Formación requerida

-Para los métodos con carácter cuantitativo más o menos decidido: formación de base en estadística descriptiva, en análisis factorial y, eventualmente, en lingüística cuando es necesario proporcionar a

la computadora directivas de clasificación y de delimitaciones muy precisas.

-Para los métodos de carácter cualitativo: una buena formación teórica es con frecuencia muy necesaria.

3.3. EJEMPLOS DE INVESTIGACIONES QUE APLICAN LOS MÉTODOS PRESENTADOS

BERNSTEIN B.

Langage et classes sociales, Les éditions de Minuit, Paris, 1975.

ANÁLISIS CUANTITATIVO DE CONTENIDO.

BOUDON R., LAZARSFELD P.

L'analyse empirique de la causalité, Mouton, Paris, 1969.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE DATOS.

BOURDIEU P., DARBEL A.

L'amour de l'art, Les musées d'art européens et leur public, Les éditions de Minuit, Paris, 1969.

ENCUESTA POR CUESTIONARIO - ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE DATOS.

CHAZEL F. et al.

L'analyse des processus sociaux, Mouton, Paris, 1970.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE FENÓMENOS CUALITATIVOS Y ESTRUCTURALES.

DURKHEIM E.

Le suicide (1930), P.U.F., Quadrige, Paris, 1983.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE DATOS SECUNDARIOS.

GOFFMAN E.

Asiles, Etude sur la condition sociale des malades mentaux, Les éditions de Minuit, Paris, 1968.

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE.

HIERNAUX J.P. et NIZET J.

Violence et ennui, P.U.F., Le sociologue, Paris, 1984.

ENTREVISTAS SEMI DIRECTIVAS - ANÁLISIS ESTRUCTURAL DE CONTENIDO.

ISAMBERT-JAMATI V.

"Permanence ou variation des objectifs poursuivis par les lycéens depuis 100 ans". Etude présentée dans F. CHAZEL, *Analyse des processus sociaux*, Mouton, Paris, 1970.

ANÁLISIS DE CONTENIDO.

LEVI-STRAUSS Cl.

Le cru et le cuit, Plon, Paris, 1964.

ANÁLISIS ESTRUCTURAL DE CONTENIDO.

LIENARD G. et SERVAIS E.

Capital culturel et inégalités sociales, Ed. Vie ouvrière, Bruxelles.

OBSERVACIÓN DIRECTA NO - PARTICIPANTE - ENCUESTA POR CUESTIONARIO.

MODEN J. et SLOOVER J.

Le patronat belge. Discours et idéologie 1973-1980, CRISP, Bruxelles, 1980.

ENTREVISTAS - ANÁLISIS DE CONTENIDO.

MORIN E.

La rumeur d'Orléans, Seuil, Points, Paris, 1969.

OBSERVACIÓN - ENTREVISTA POCO DIRECTIVA.

PAGES M. et al.

L'emprise de l'organisation, P.U.F., Paris, 1979.

ENTREVISTAS - ANÁLISIS DE CONTENIDO.

PIASER A.

Les mouvements longs du capitalisme, Ed. Vie ouvrière, Bruxelles, 1986.

ANÁLISIS DE DATOS SECUNDARIOS.

SAINSAULIEU R.

L'identité au travail, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, Paris, 1977.

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE - ENCUESTA POR CUESTIONARIO.

WALLRAFF G.

Tête de turc, Ed. La découverte, Paris, 1986.

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE.

3.4 APORTACIONES Y LÍMITES DE MÉTODOS ESPECÍFICOS

Esta presentación concluye con algunas observaciones importantes acerca de las aportaciones y los límites de métodos específicos, sean éstos de recopilación o de análisis de la información.

Recuerde antes que nada que ninguna técnica metodológica se aplica de manera mecánica. El rigor en el control epistemológico del trabajo no debe confundirse con la rigidez en la aplicación de los métodos. Para cada investigación, los métodos se eligen y se aplican con flexibilidad, en función de sus objetivos propios, modelo de análisis e hipótesis. De aquí, que no exista un método ideal que por sí mismo sea superior a todos los demás. Cada método presta los servicios esperados con la condición que sea juiciosamente elegido y se aplique sin rigidez; además, de que el investigador sea capaz de medir los límites y la validez del mismo. En cambio, la técnica metodológica más compleja es insuficiente si el investigador la aplica sin discernimiento crítico o sin saber claramente lo que busca comprender mejor.

La problemática y el modelo de análisis sobresalen con respecto a la observación. Un trabajo empírico realizado a la perfección en un plano estrictamente técnico contribuye a reforzar el crédito de trivialidades admitidas, si no se inspira en una reflexión teórica propia para aclarar elementos de comprensión que surgen de las pruebas comunes. Además, los datos con los que trabajan los investigadores no son realidades sin sentido; no tienen existencia por sí mismos sino mediante el esfuerzo teórico que los crea como representaciones idealizadas de los objetos reales (por ejemplo un nivel de ingresos, una categoría de edad o un modo de dirección). Lo contrario no es verdad: los datos no hacen las teorías. De aquí, que el trabajo empírico carezca de valor, si la reflexión teórica que lo funda tampoco lo tiene.

Por otra parte, como ya se señaló con anterioridad, la distinción entre los métodos de recopilación y los métodos de análisis de la información no es siempre clara. Pero una vez más se comprueba que la estructuración teórica y el trabajo empírico no se siguen forzosamente en el orden cronológico y secuencial, en especial, en la observación etnológica. Aparece cada vez más con mayor claridad que el procedimiento de investigación no consiste en aplicar

un conjunto de recetas precisas en un orden predeterminado sino más bien en inventar, en aplicar y en controlar un dispositivo original que beneficie la experiencia anterior de los investigadores y responda a las exigencias de elaboración. Tal procedimiento no se aprende más que en la práctica.

Por último, se observa que el verdadero rigor no es sinónimo de **formalismo** técnico. Ante todo el rigor no se refiere a los detalles de la práctica de cada procedimiento utilizado, sino más bien a la coherencia del conjunto del procedimiento de investigación y la manera en que se cumplen las exigencias epistemológicas bien comprendidas. De hecho, resulta falso creer que las investigaciones más rigurosas son aquellas que aplican los **métodos** más formales y también es falso pensar que un investigador no demuestra rigor si no es en detrimento de su imaginación.

RESUMEN DE LA SEXTA ETAPA

El análisis de la información

El análisis de la información es la etapa en la que se trabaja con la información obtenida por la observación, para presentarla de manera que se puedan comparar los resultados observados con los resultados que se esperan de la hipótesis.

Esta etapa comprende tres operaciones:

- La primera operación consiste en describir los datos. Esto quiere decir, por un lado, presentarlos (asociados o no) en la forma que requieran las variables incluidas en las hipótesis y, por otro lado, presentarlos de manera que las características de esas variables se muestren en la descripción.
- La segunda operación consiste en medir las relaciones entre las variables, de acuerdo con la manera en la que esas relaciones se prevén en las hipótesis.
- La tercera operación consiste en comparar las relaciones observadas con las relaciones teóricas que se esperan de la hipótesis y en medir la desviación entre las dos. Si la desviación es nula o muy baja, se podrá concluir que la hipótesis se confirmó; si no, será necesario examinar de dónde proviene la desviación y extraer conclusiones apropiadas.

EJERCICIO NÚMERO 12

Análisis de la información

En esta etapa es aún más difícil que antes dar indicaciones precisas para un trabajo personal, ya que es muy grande la diversidad de los problemas y de las técnicas. Las cinco preguntas siguientes pueden, no obstante, ayudar a progresar en la mayor parte de los trabajos.

- 1.- ¿Cuáles son las variables incluidas en las hipótesis?
- 2.- ¿Cuáles son las informaciones que corresponden a las variables o que se deben agregar para poder describir las variables?
- 3.- ¿La distribución de las variables es normal, conforme a las hipótesis y compatible con la metodología que considera el análisis?
- 4.- ¿Cómo expresar los datos para mostrar claramente sus características principales?
- 5.- ¿Con qué tipo de variable hay que trabajar (nominal, ordinal o continua) y cuáles son las técnicas de análisis compatibles con esos datos?

BIBLIOGRAFÍA

I. EN RELACION CON ANALISIS DE DATOS CUANTITATIVOS

BERTIN J.

Le graphique et le traitement graphique de l'information, Nouvelle bibliothèque scientifique, Flammarion, Paris, 1977.

BOUDON R.

Les méthodes en sociologie, P.U.F., Que sais-je? Paris, 1969.
L'analyse mathématique des faits sociaux, Plon, Paris, 1967.

BOUDON R., LAZARSFELD P.

Le vocabulaire des sciences sociales, Mouton, Paris, 1965.
L'analyse empirique de la causalité, Mouton, Paris, 1966.

CIBOIS Ph.

L'analyse factorielle, P.U.F., Que sais-je?, Paris, 1983. *L'analyse des données en sociologie*, Coll. Le sociologue, P.U.F., Paris, 1984.

de LAGARDE J.

Initiation à l'analyse des données, Dunod, Bordas, Paris, 1983.

ROUANET H., LEROUX B., BERT M.C.

Statistique en sciences humaines, procédures naturelles, Dunod, Paris, 1987.

II. EN RELACIÓN CON ANÁLISIS DE CONTENIDO

BARDIN L.

L'analyse du contenu, P.U.F., Le psychologue, Paris, 1977.

BARTHES R., GREIMAS A.J., et al.

L'analyse structurale du récit, Communications 8, 1966; Points, Seuil, Paris, 1981.

GHIGLIONE R., BEAUVOIS J.L., TROGNON A.

Manuel d'analyse de contenu, Collection U, Armand Colin, Paris, 1980.

GHIGLIONE R., MATALON B., BACRI N.

Les dires analysés: L'analyse propositionnelle du discours, Presses universitaires de Vincennes, Paris, 1985.

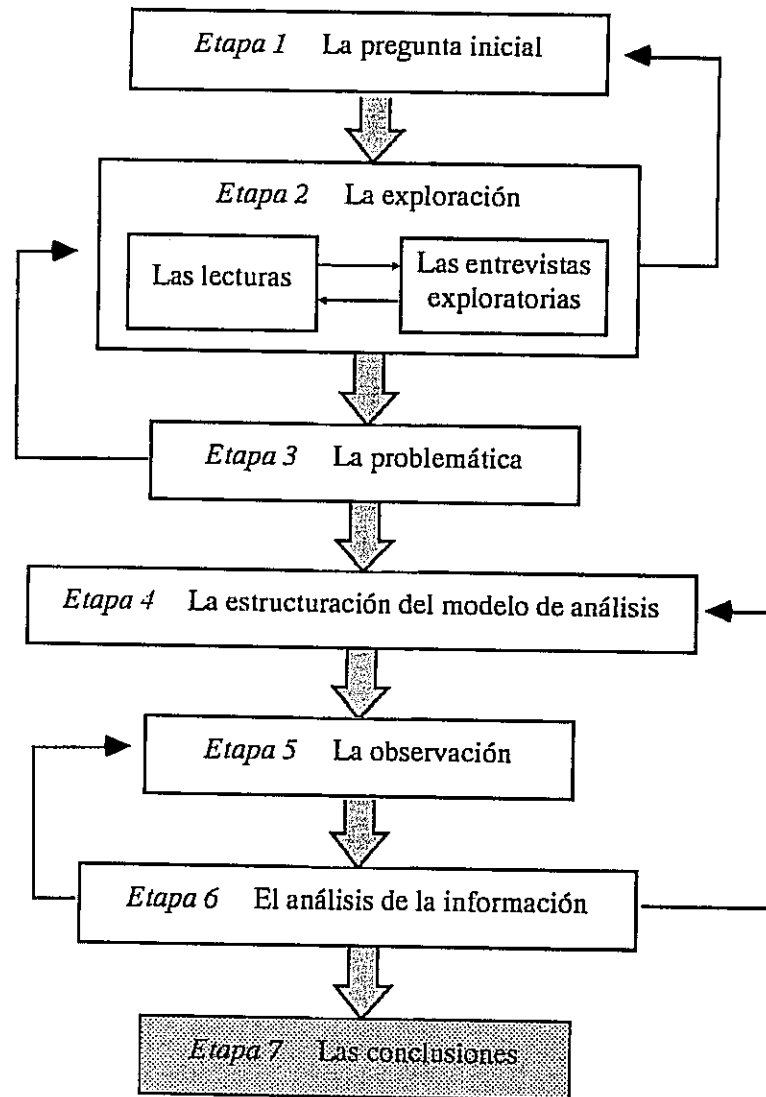
LEGER J.M., FLORAND M.F.

"L'analyse de contenu: deux méthodes, deux résultats?" dans A. Blanchet et al., *L'entretien dans les sciences sociales*, Dunod, Paris, 1985.

Séptima etapa

LAS CONCLUSIONES

LAS ETAPAS DEL PROCEDIMIENTO



OBJETIVOS

La conclusión de un trabajo es la parte que los lectores revisan generalmente en primer lugar. Gracias a la lectura de algunas páginas de la conclusión, el lector se da una idea del interés que la investigación representa para él, sin que tenga que leer el informe completo. A partir de este breve diagnóstico, se decidirá si es necesario leer o no el trabajo en su totalidad o, eventualmente, algunas de sus partes. Conviene redactar la conclusión con mucho cuidado y hacer aparecer en ella la información necesaria a los lectores potenciales.

A partir de lo hasta aquí mencionado, la conclusión de un trabajo de investigación social comprenderá en general tres partes: antes que nada, un repaso de las grandes líneas del proceso que se ha seguido; posteriormente, una presentación de las nuevas aportaciones al conocimiento del que procede el trabajo y finalmente, propuestas de orden práctico.

1. REVISIÓN DE LOS ASPECTOS PRINCIPALES DEL PROCEDIMIENTO

Para cumplir correctamente con su función, esta revisión comprenderá los siguientes puntos:

- la presentación de la pregunta inicial en su última formulación;
- una presentación de las características principales del modelo de análisis;

- una presentación del campo de observación, de los métodos aplicados y de las observaciones efectuadas;
- una comparación de los resultados esperados hipotéticamente y los resultados observados, así como también una revisión de las principales interpretaciones de las desviaciones.

2. NUEVAS APORTACIONES AL CONOCIMIENTO

Un trabajo de investigación social aporta en principio dos tipos de conocimiento: nuevo conocimiento relativo al objeto de análisis y nuevo conocimiento teórico.

2.1 CONOCIMIENTOS NUEVOS RELATIVOS AL OBJETO DE ANÁLISIS

Estos conocimientos nuevos se refieren al fenómeno estudiado como tal, por ejemplo: el suicidio, el fracaso escolar, el funcionamiento de una organización o la ideología de un periódico. Se trata entonces de hacer evidente la manera en la que la investigación permite conocer mejor este objeto. Esas aportaciones nuevas tienen una doble naturaleza.

Por una parte, se relacionan con los conocimientos anteriores, relativos al objeto de análisis. Una investigación acerca del desempleo aporta forzosamente nueva información sobre ese fenómeno. La monografía (estudio detallado de un objeto limitado) de una organización contribuye a acrecentar el campo de información empírica que interesa principalmente a la sociología y la psicología de las organizaciones.

Por otra parte, dichas aportaciones matizan, corrigen y de vez en cuando cuestionan el conocimiento anterior. Toda aportación de conocimiento en las ciencias sociales es necesariamente correctiva, en la medida en que los objetos de estudio (sociedades globales, organizaciones, culturas, grupos, etcétera) forman parte de un ambiente del que siempre se tiene conocimiento, aun cuando éste sea elemental y espontáneo. Tal es el caso de la aportación de

Durkheim acerca del suicidio. En efecto, su contribución no se limita a elaborar un conocimiento complementario (estadísticas principalmente), sino que vuelve a cuestionar el suicidio como un fenómeno estrictamente individual y corrige la imagen que se tenía al respecto.

El nuevo conocimiento relativo al objeto es el que se prueba cuando se responde a las dos preguntas siguientes:

1. "¿Qué más sé acerca del objeto de análisis?"
2. "¿Qué otra cosa sé sobre este objeto?"

En la medida en que el investigador se aleje de los prejuicios del conocimiento común y corriente y se preocupe de la problemática, es más probable que su aportación al conocimiento relativo al objeto resulte ser de orden correctivo.

2.2 NUEVOS CONOCIMIENTOS TEÓRICOS

Para profundizar en el conocimiento de un área concreta de la vida social, el investigador elaboró una problemática y un modelo de análisis compuesto de conceptos y de hipótesis. En el transcurso de su trabajo, no sólo va descubriendo de manera progresiva el campo concreto sino, al mismo tiempo, se pone a prueba la pertinencia de su problemática y de su modelo de análisis. Por tal motivo, normalmente un trabajo de investigación permite de igual manera evaluar la problemática y el modelo de análisis que lo subtienden y, llegado el caso, mejorarlos para trabajos ulteriores. Los conocimientos teóricos nuevos son aquellos que conciernen a la problemática y al modelo de análisis; no se refieren directamente al objeto de investigación, sino más bien a la manera de estudiarlo.

La posibilidad de que una investigación social produzca un nuevo conocimiento teórico se relaciona con la formación teórica y la experiencia del investigador. El investigador principiante no debe forjarse ilusiones al respecto. Sin embargo, no hay que situarse en el plano de los descubrimientos teóricos inéditos y de gran interés para el conjunto de la comunidad científica sino, más bien, en el del descubrimiento de las perspectivas teóricas nuevas desde el punto de vista del investigador que ha efectuado el trabajo, aun en

el caso de que dichas teorías se conozcan ampliamente desde antes. El punto de vista sigue siendo de formación.

En efecto, todo investigador progresa por sí mismo en cuanto a su capacidad de analizar los fenómenos sociales evaluando, a posteriori, su propio trabajo teórico. Por lo general, esta evaluación sigue dos direcciones complementarias.

La primera, más allá del modelo de análisis, se refiere a la pertinencia de la problemática. Entonces ¿ésta permite probar los aspectos poco conocidos del fenómeno estudiado? ¿Hace posible la aportación de nuevos conocimientos empíricos de orden correctivo? ¿O acaso planea el trabajo por el camino de las propuestas y de los análisis superfluos que no hacen más que repetir lo que ya se sabía?

La segunda dirección, después del modelo de análisis, se refiere a su operabilidad ¿Acaso el modelo se construyó con la suficiente coherencia, de modo que los análisis se efectúen de forma clara y ordenada? ¿Las hipótesis, los conceptos y los indicadores fueron lo bastante precisos de modo que no se califiquen las interpretaciones de arbitrarias?

A partir de este examen crítico, las perspectivas teóricas nuevas se formulan cuidando su interés en las investigaciones posteriores. En el plano de la problemática, se proponen otros puntos de vista, otros cuestionamientos complementarios de los cuales se tienen razones para creer que esclarecen más o que convienen al análisis de una esfera más amplia de fenómenos. En el plano de lo operable, se sugiere la revisión de la formulación de una hipótesis, para definir un concepto de manera más precisa o afinar ciertos indicadores.

Los progresos teóricos que proceden de esta doble evaluación, tienen la ventaja de elaborarse en relación directa a un trabajo empírico; mientras más importante sea éste, mayor será la justificación que se le confiera. En todo caso, es indispensable indicar claramente en qué se fundan las ideas nuevas que se proponen al final del trabajo. Resulta importante distinguir aquellas ideas que surgen del pensamiento del investigador, que no se vinculan de inmediato al trabajo empírico.

3. PROPUESTAS PRÁCTICAS

Todo investigador desea que su trabajo sirva para algo. Sucede con frecuencia, que inicia la investigación ya sea a partir de una petición

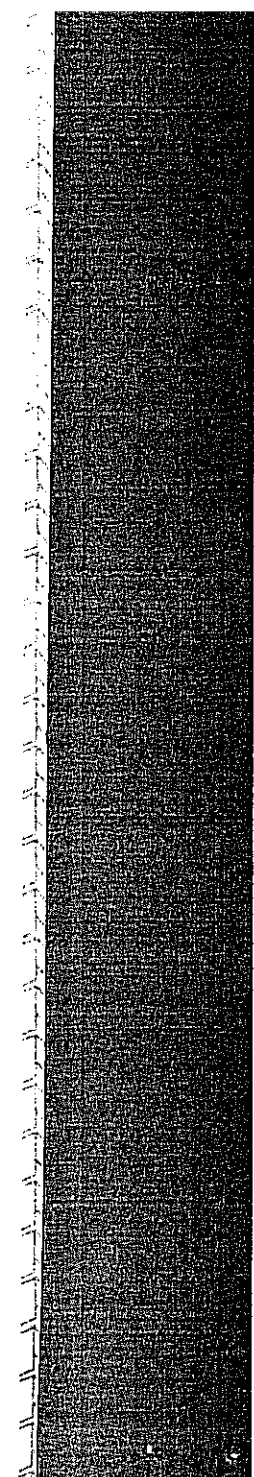
de los responsables de organizaciones, o bien por sus propios compromisos y prefiere delimitar los confines de su trabajo social, económico, cultural o político.

No obstante, el problema es que las conclusiones de una investigación producen rara vez aplicaciones prácticas claras e indiscutibles. Entonces es necesario que el investigador modere su entusiasmo y precise bien las relaciones entre las perspectivas prácticas y los elementos de análisis que se derivan. ¿Se trata de consecuencias prácticas que algunos elementos de análisis implican claramente? Si es así, ¿cuáles son los elementos de análisis y en qué medida la implicación es indiscutible? ¿O se trata simplemente de pistas de acción que los análisis sugieren, sin inducirlas de manera automática e incuestionable? En resumen, no se puede ir más allá de lo que sugiere la investigación, sin indicar con nitidez el cambio de registro.

Muchos investigadores esperan de sus trabajos resultados prácticos muy claros que constituirán guías seguras para las decisiones y las acciones. Ello sólo es posible cuando el estudio que se planea es de carácter muy técnico, como por ejemplo en los estudios de mercado. Pero, por regla general, las relaciones entre la investigación y la acción no se dan de inmediato.

Entre el análisis y la decisión práctica no se puede deformar el juicio moral. El análisis sociológico aclara los procesos de funcionamiento y de cambio de los conjuntos sociales (por ejemplo las organizaciones). Pero no es posible deducir consecuencias prácticas de manera segura y mecánica como lo hacen los ingenieros que estudian sistemas cerrados desprovistos de libre arbitrio. Sacar de inmediato consecuencias prácticas de análisis en ciencias sociales, sin pasar explícitamente por la meditación del juicio moral, como si dichas consecuencias se impusieran en razón de una especie de "naturaleza de las cosas" constituye a la vez un error y una imposición. En su sentido más negativo, la ideología consiste en detener indebidamente las conclusiones normativas que pretenden ser universales, en nombre de supuestas verdades científicas que se establecerán definitivamente.

Además, resulta falso creer que tal tipo de eficacia concreta e inmediata constituya la sola perspectiva en la cual una investigación encuentre un sentido práctico. En efecto, existe otra opción median-



te la que un trabajo de investigación social puede tener un objeto real, más o menos perceptible, sobre las prácticas.

Esta opción se relaciona con la calidad de los aportes teóricos nuevos. Cuando el trabajo de un investigador contribuye a enriquecer y a profundizar en las problemáticas y los modelos de análisis, no es simplemente el conocimiento de un objeto preciso el que progresa; sino que más profundamente, es el campo de lo concebible el que se modifica. Como ya se mostró antes, en algunos decenios, los sociólogos han modificado considerablemente la manera de estudiar el sistema escolar y las causas de los fracasos. Quizás ninguna de las investigaciones que aquí se presentan, tuvieron un efecto directo y visible sobre lo que pasaba en las escuelas. Pero no por ello se niega que dicho trabajo contribuyó a enriquecer los debates actuales acerca de la escuela, a modificar profundamente la visión que los responsables y los profesores tenían de sus funciones y, como consecuencia de todo esto, a transformar sus prácticas. De hecho, no hay investigador capaz de influir de manera durable y profundamente en las prácticas sociales, que no tenga que imponerse un incesante trabajo de autoformación teórica.

RECAPITULACIÓN DE LAS OPERACIONES

Primera Etapa

LA PREGUNTA INICIAL

Formular la pregunta inicial
procurando respetar:

- Las cualidades de claridad
- Las cualidades de factibilidad
- Las cualidades de pertinencia

Segunda Etapa

LA EXPLORACIÓN

Las lecturas

- Seleccionar los textos
- Leer con método
- Resumir
- Comparar
- Los textos entre sí
- Los textos y las entrevistas

Las entrevistas exploratorias

- Prepararse para la entrevista
- Encontrar a los expertos, testigos
y demás personas involucradas
- Adoptar una actitud de escucha y
de apertura
- Descifrar los discursos

Tercera etapa

LA PROBLEMÁTICA

- Perfeccionar las lecturas y las entrevistas
- Proponerse un marco teórico
- Aclarar la problemática que se ha elegido

Cuarta etapa

LA ESTRUCTURACIÓN

- Elaborar las hipótesis y el modelo precisando:
 - las relaciones entre los conceptos
 - las relaciones entre las hipótesis
- Elaborar los conceptos precisando:
 - las dimensiones
 - los indicadores

Quinta etapa

LA OBSERVACIÓN

- Delimitar el campo de observación
- Concebir el instrumento de observación
- Probar el instrumento de observación
- Proceder a la recopilación de la información

Sexta etapa

EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

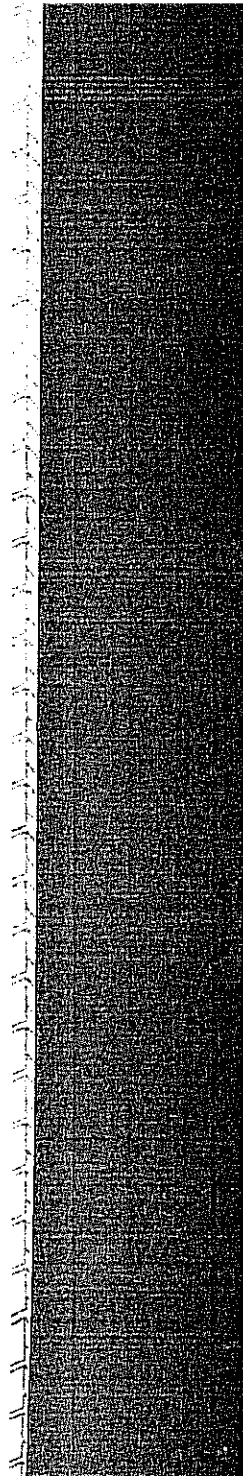
- Describir y preparar los datos para el análisis
- Medir las relaciones entre las variables
- Comparar los resultados esperados y los resultados observados
- Investigar el significado de las desviaciones

Séptima etapa

LA CONCLUSIÓN

- Recordar el procedimiento
- Presentar los resultados haciendo evidentes:
 - los conocimientos nuevos
 - las consecuencias prácticas

***UNA APLICACIÓN DEL
PROCEDIMIENTO***



OBJETIVOS

Elegir un ejemplo, para ilustrar un procedimiento, un método o una teoría, siempre representa riesgos. Si el ejemplo constituye una aplicación perfecta del método, peca inevitablemente por la especificidad del tema al que se refiere y que se eligió expresamente para que el método se aplique sin dificultad. En ese caso, el ejemplo no ayuda mucho a los que estudian un problema que se desvía del que se ha presentado. En cambio, si el ejemplo es una aplicación imperfecta del método, se corre el riesgo de abrir la puerta a toda clase de interpretaciones de origen dudoso.

No obstante, el ejemplo que se eligió es una aplicación imperfecta del método, del que se desvía en algunos aspectos. Se piensa que hay más que aprender de situaciones "problema" que en la realidad son el terreno habitual de los investigadores. Además, este ejemplo no es el de una investigación que realiza un investigador veterano, sino más bien el de un estudio efectuado con estudiantes del primer ciclo universitario en el marco de un curso. Este estudio ilustra bien la secuencia de las operaciones del procedimiento y la interdependencia que existe entre ellas. En cambio, presenta algunos defectos que atraerán la atención del lector sobre las consecuencias de dichas deficiencias, muy comunes en los principiantes.

1. LA PREGUNTA INICIAL

El estudio nace como consecuencia de un debate entre profesores acerca de las causas del ausentismo de los estudiantes en el primer

año de sus estudios en la universidad. Deserción, descuido y negligencia por parte de los estudiantes se mencionan con frecuencia como causas de ausentismo. Los profesores formulaban inconscientemente la hipótesis de que el ausentismo se basaba en la falta de voluntad o de madurez de los estudiantes. Sin embargo, una pequeña minoría sugirió que la responsabilidad del ausentismo no debía imputarse por completo a los estudiantes, sino que había que interrogarse sobre las características de la enseñanza y del funcionamiento de la institución universitaria.

En este debate, donde los estudiantes estaban ausentes y resultaba imperativo considerar a los colegas como profesores por encima de toda sospecha, la sugerencia no tuvo eco. Más tarde, la pregunta se sometió a los estudiantes. Su primera formulación del problema fue exactamente lo opuesto a la de sus maestros. En efecto, a los ojos de los estudiantes su ausentismo se relacionaba con las cualidades del profesor. ¡Prejuicio por prejuicio!. Pudo ser un combate sin sentido, pero alguien trató de ver más claro y propuso el problema como ejercicio en el marco de un curso de métodos de investigación social.

El ejercicio se inició a partir de una especie de "inspiración" acerca del ausentismo. Aunque bastante difuso, el sentimiento general fue que el profesor y el estudiante debían intervenir ampliamente en el fenómeno del ausentismo. En su formulación provisional, la pregunta inicial se formuló de manera muy abierta y poco tendenciosa: "¿cuáles son las causas del ausentismo de los estudiantes en el primer año escolar universitario?". A partir de este primer hilo conductor, se planeó la fase de exploración.

2. LA EXPLORACIÓN

2.1 LAS LECTURAS

El trabajo de lectura se le confió a doce estudiantes. Ellos dispusieron de dos semanas para documentarse sobre el tema. La investigación bibliográfica en relación a la pregunta inicial que se consideró se orientó hacia los temas "estudiante" y "ausentismo".

Las obras y los artículos que se descubrieron del tema "estudiante" se referían al problema de los fracasos y los desempeños escolares y no al ausentismo. No obstante, entre éstos, hubo dos documentos que llamaron la atención. Primeramente una tesis de fin de estudios acerca del proyecto de los estudiantes del primer año en ciencias económicas y sociales. Este trabajo mostró que, de manera general, esos estudiantes no tenían un proyecto profesional bien preciso, que su formación era una preocupación secundaria y que el único proyecto que los motivaba era el de aprobar el examen de junio. A continuación, un análisis de Pierre Bordieu describió la vida universitaria como un juego: "El juego de simulación".

Acerca del tema del "ausentismo" propiamente dicho, no se encontró nada a propósito de los estudiantes; toda la literatura consultada trata del ausentismo en el trabajo. Sin embargo, esos textos permitieron, al razonar por analogía, derivar interesantes pistas de reflexión.

Efectivamente, el trabajador de una empresa y el estudiante en sus estudios se constituyen como los artesanos de una producción, ciertamente diferente, que resulta de una actividad que se somete a reglas y a restricciones propias de una organización. Como la empresa, la universidad es una organización que cada vez se somete más a principios de la organización científica del trabajo (O.C.T.): división de tareas, especialización, estilo autoritario de las relaciones y de las comunicaciones, control, etcétera. Ahora bien, el ausentismo se considera como una de las reacciones más clásicas de los trabajadores a un modo de organización, a objetivos y restricciones que les son desagradables y que se les imponen del exterior sin que los trabajadores las perciban como importantes. Guardando todas las proporciones, la situación de los estudiantes en la universidad permite cierta analogía con la de la empresa y la sociología de las organizaciones aparece a partir de aquí como una base pertinente y susceptible para la elaboración de un marco teórico de estudio.

2.2 LAS ENTREVISTAS EXPLORATORIAS

Mientras que un grupo de estudiantes se ocupó de las lecturas, otros se iniciaron en las entrevistas exploratorias con los estudiantes del

primer grado. Ellos procedieron por entrevistas semidirigidas, y las dos preguntas que orientaron la entrevista fueron:

1. ¿A qué cursos asiste Ud. regularmente? ¿Por qué razones?
2. ¿En qué cursos se ausenta Ud. con frecuencia? ¿Por qué razones?

El común de respuestas obtenidas aportó dos tipos de información: una concierne a las razones de ir (o no) al curso; y la otra es información más general pero complementaria. Estos son algunos extractos, de entre los más representativos.

a. ¿Por qué asistir a los cursos?

- Para completar el material
- Las notas complementarias son indispensables para aprobar
- Es indispensable para comprender la materia
- Para completar el material y comprenderlo mejor
- Es más fácil para después estudiar
- Lo que aprendo en el curso, no podría hacerlo por mí mismo
- Esto aumenta las oportunidades de aprobar
- Para distinguir lo esencial de lo accesorio
- Porque la materia es compleja, difícil
- Es necesario para comprender mejor el material
- El profesor explica mejor que una hoja de papel
- Por interés personal
- El profesor es interesante
- Por principio
- Porque el profesor controla indirectamente las asistencias

Estos son los principales tipos de respuesta en su formulación más común. Algunas expresiones son claras, otras son más complejas; para deducir su significado, se recurre al análisis del significado de las opiniones emitidas para justificar las asistencias al curso. Por ejemplo, la primera y la segunda opinión significan que la exposición oral del profesor da información que no se encuentra en el material y que por lo tanto es incompleta. La tercera y cuarta opiniones son más ricas y ambiguas al mismo tiempo: expresan que el material es poco claro o incompleto, que la materia es difícil para comprender y que la exposición del profesor contribuye a una mejor comprensión.

Al analizar de este modo las diversas proposiciones y examinar su frecuencia, se descubren las principales razones de ir al curso, al menos tal como lo ven subjetivamente los estudiantes:

- material incompleto, insuficiente o confuso;
- profesor que añade información indispensable y cuyas cualidades pedagógicas favorecen la comprensión;
- por último, materia difícil y o interesante.

A estas razones, se añade la restricción (el control de las asistencias) y la convicción (por principio).

b. ¿Por qué ausentarse?

- Porque el material está completo
- Porque el profesor no agrega nada a su material; lo lee en la clase
- Porque uno puede estudiar el curso por sí solo
- El curso es muy teórico, el material es más claro
- Por el profesor mismo
- Porque la materia no es interesante

Aquí las opiniones están menos matizadas y menos diversificadas. Una tercera parte de los estudiantes interrogados declaran que su ausencia se debe al hecho de que el maestro no añade nada a su material, que se conforma con exponer o simplemente leer lo que está en el texto.

Resulta curioso observar que, entre los motivos de ausencias, los estudiantes no mencionan ni las noches de baile y otras festividades que se prolongan hasta muy tarde en la noche y los obligan a quedarse en la cama al día siguiente, ni las pruebas o "interrogatorios" cuya preparación los obliga a sacrificar algunos cursos que preceden a la hora del examen. Pero quizás es porque esos acontecimientos son ocasionales y no constituyen una causa de ausencia permanente. Igualmente sorprende que dichos factores los ocasionen los profesores al mismo tiempo que la deserción, el descuido y la negligencia de los estudiantes.

c. Información general y complementaria

- Algunos estudiantes asisten a todos los cursos (a menos que exista un contratiempo). Razones presentadas: "... por deber"; "... porque

es mi ocupación"; "... si se organizan cursos es porque son necesarios"; "... por principio"; etcétera.

- Al contrario, los hay que **desertaron** definitivamente y que ya no asisten a los cursos porque comprendieron que se equivocaron de carrera.

- Aquellos que se ausentan se refieren a menudo a las apreciaciones de sus mayores para justificar su propio juicio o comportamiento. Las primeras semanas del **año** durante las cuales se desenvuelven los "ritos de paso" son con frecuencia propicios para ese tipo de iniciación a la vida de la facultad.

- Por último, las entrevistas mostraron **que** la asistencia y la ausencia se inscriben en una especie de estrategia o de cálculo en relación a la utilidad de asistir para aprobar. Si el **profesor** no controla las asistencias, si el material **está completo** y si la materia es fácil, no existe a los ojos de los estudiantes, ninguna razón fuerte para asistir al curso. Esto es lo que expresa claramente una de las opiniones citadas más arriba: "Cada quien estudia este curso por sí solo".

Al terminar esta **primera** exploración, se invitó a los estudiantes encargados de la investigación a responder a la siguiente pregunta: "¿Cómo continuar?". Espontáneamente su respuesta fue: "Formular un cuestionario que rectome, en forma de preguntas, las diversas causas o **razones** que se **descubrieron** en las entrevistas **exploratorias**". Evidentemente esto es un error. Elaborar un cuestionario desde **tal** perspectiva es una idea **que** con frecuencia causa dificultades. Este proceder **equivocado** se observa con **frecuencia** en las memorias o en otros trabajos de estudiantes. Al **proceder** así, **éstos** desprecian la aportación **del** trabajo de lectura y omiten dos operaciones importantes del **procedimiento**: la problemática y la **estructuración**.

3. LA PROBLEMÁTICA

La elaboración de una problemática contiene tres operaciones: antes que nada, establecer el marco general en el cual se plantea la pregunta inicial, es decir, puntualizar sobre las lecturas y las entrevistas; después, elegir la orientación o el enfoque por los que se busca responder a la pregunta inicial. Por último, describir la problemática **elegida**.

3.1 EL MARCO GENERAL

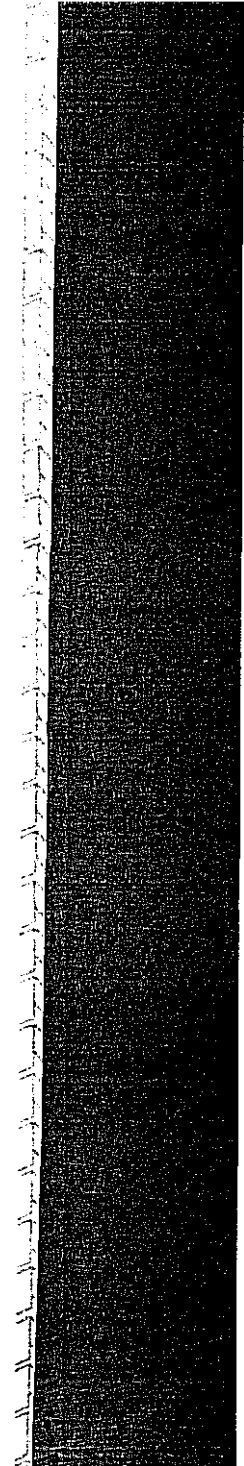
Las lecturas **que** se hacen revelan los **enfoques** análogos, ya sea que se trate del **ausentismo en el trabajo** o los fracasos de los estudiantes. **En la** investigación **de las** causas, se encuentran, en efecto, dos tipos de enfoques. Uno de ellos, de carácter **determinista**, hace hincapié, ya sea en los factores individuales (rasgos psicológicos), o bien en las influencias socioculturales, como si el individuo no tuviera **ninguna** autonomía y debiera necesariamente **soportar** de forma pasiva esos condicionamientos internos o **externos**. El otro enfoque, de inspiración accionalista, rechaza la idea de sometimiento pasivo de **los comportamientos** a condicionamientos internos o externos, y concibe al individuo como un actor capaz de reaccionar y de deshacer los planes de esta determinación.

En las entrevistas **exploratorias** se han descubierto signos de sometimiento a las normas de la institución (asistir a los cursos por principio o por **deber**,...), pero también hay signos que revelan que numerosos estudiantes calculan (bien o mal) el **interés** de su asistencia al curso. Estas segundas verificaciones incitan a considerar a los estudiantes como actores que tienen un proyecto (aprobar) diferente al de la institución (la formación óptima) y disponen de una autonomía suficiente para decidir acerca de la pertinencia de su asistencia o ausencia en los cursos.

3.2 LA ELECCIÓN DE UNA PROBLEMÁTICA

Este último punto de vista se toma como el inicio de la elaboración de la problemática. Hasta **ese momento**, fue necesario completar el trabajo de **lectura** y explorar los estudios y **las teorías** que tratan de la interacción entre el actor y la **organización**, aun cuando éstas hayan parecido, en una primera etapa, ajenas a la pregunta inicial. **Así**, los estudiantes descubrieron el análisis estratégico de M. Crozier y E. Friedberg, que se presentó como un marco de análisis pertinente. Entonces, a partir de esta teoría se construyó la problemática.

En realidad, lo que debió constituirse como una segunda serie de lecturas fue interrumpida por el profesor quien, por razones prácticas, hizo una breve exposición acerca de las teorías de la decisión, la racionalidad limitada, así como también sobre el análisis **estra-**



técnico. Esta intervención del profesor corresponde a la que realiza el promotor de un trabajo de fin de estudios, cuando recomienda al estudiante leer a cierto autor y orientar el trabajo en un sentido u otro. No obstante, se verá que una comprensión superficial de la teoría, estudiada muy rápidamente, da lugar a una problemática "desviada", lo que tiene al menos la ventaja de esclarecer las consecuencias de los errores cometidos en ese estadio de la investigación.

3.3 DESCRIPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

Concebir una problemática consiste en optar por una orientación general a partir de la cual se considerará la respuesta a la pregunta inicial. Ahora se trata de describir los conceptos generales que constituyen el marco teórico del procedimiento. En dos palabras, esta orientación es la de la racionalidad del actor. Los conceptos principales son los del margen de libertad, de cálculo, de estrategia, de racionalidad (limitada), de situación, de proyecto y de reglas del juego.

Para M. Crozier, cualquier individuo dispone de un margen de libertad que le permite elegir entre varias soluciones. También es un cerebro capaz de calcular la solución más apta para servir a sus proyectos. En consecuencia, su comportamiento debe analizarse como si se inscribiera en una estrategia racional en la que la racionalidad ("limitada") se define en relación a las situaciones o a sus proyectos, en relación a las reglas del juego y por último en relación a los triunfos de los que dispone. Crozier concibe la interacción entre el individuo-actor y la organización como un juego en el cual cada actor-jugador intenta optimar al máximo su ventaja reduciendo al mínimo su aportación, lo que es propio del comportamiento racional.

Ahora bien, esta aproximación corresponde bastante bien a lo que las entrevistas exploratorias preveían. En efecto, una proporción importante de los estudiantes desea obtener un resultado satisfactorio con el mínimo de esfuerzo. En este caso, tal enfoque suena interesante puesto que parece más susceptible que otros (Parsons, Bourdieu, etcétera) de considerar lo que se percibió en el trabajo de campo.

A continuación, se resume en los términos que corresponden a la pregunta inicial.

Todo actor-estudiante que forma parte de la organización universitaria dispone de un cerebro y de un margen de libertad (estar presente o ausente) que lo hacen capaz de elegir la estrategia más apta desde su punto de vista, para realizar su proyecto de aprobar. Así, resulta racional asistir al curso, siempre y cuando esta presencia condicione la aprobación; igualmente es racional ausentarse del curso si la presencia no mejora en nada la probabilidad de aprobar el examen. Tal decisión es racional en la medida en que se basa en el cálculo de las probabilidades de ganar (aprobar) en función de los triunfos (capacidad intelectual), las reglas del juego (responder válidamente a las preguntas del examen) y del interés que se le dio a la situación (pasar al segundo año y continuar en ese camino).

Al generar la problemática, la pregunta inicial sufre una mutación. Las causas del ausentismo se vuelven algo más complejo de lo que normalmente se denomina "causa". La causa se disuelve en el juego entre "el actor y el sistema". Esta se convierte en una cuestión de racionalidad cuyos criterios dependen de las características individuales como de las características del sistema o la percepción que cada uno tiene de él (normas, reglas y funcionamiento de la organización universitaria). Pero esta problemática no es más que una intuición, una suposición o una especulación hipotética que habrá que someter a la prueba de los hechos, es decir a la comprobación. Para lograrlo, antes que nada se procede a la estructuración.

4. LA ESTRUCTURACIÓN DEL MODELO DE ANÁLISIS

El objetivo de esta etapa consiste en volver observable y falsía la idea según la cual el comportamiento del estudiante será racional, ya sea que esté presente o ausente en los cursos.

4.1 MODELO E HIPÓTESIS: LOS CRITERIOS DE RACIONALIDAD

Elaborar el modelo de racionalidad viene a establecer por principio (una relación (hipótesis) entre el comportamiento del estudiante

(presencia o ausencia al curso) y las percepciones que tiene de dicho curso. Esta hipótesis se formula de la siguiente manera: "Mientras el estudiante vea el curso como algo donde su presencia es útil, mayor será el porcentaje de asistencia y lo contrario". Elaborar el modelo de racionalidad viene, por lo tanto, a formular los criterios de racionalidad que hacen el comportamiento (presente-ausente) racional; dicho de otro modo, se trata de precisar las características que debe poseer el curso para tener una razón válida para asistir.

Lo anterior nos lleva a recordar la distinción de Max Weber entre la racionalidad en relación a los valores y la racionalidad en relación a las finalidades.

El comportamiento racional en relación a los valores es aquél que se alinea al conjunto de normas y de reglas del sistema, porque el actor considera que respetarlas constituye la mejor estrategia que ha de seguirse para tener un resultado satisfactorio. Aquí, son las normas y las reglas de la institución las que constituyen una razón válida para ir al curso. Es el caso de los estudiantes que van a todos los cursos "por deber" o "por principio". Pero este aspecto carece de interés, dado que el problema es el ausentismo.

El comportamiento racional en relación a las finalidades es aquél del individuo que calcula de manera selectiva el interés en someterse a la regla o desviarse de ella. En ese caso, el comportamiento racional se basa en criterios de racionalidad que habrá que descubrir. Aquí se incluyen las entrevistas exploratorias.

Fuera de la restricción que constituye el control de las asistencias, son cuatro los criterios que parecen tomarse en consideración para decidir la utilidad de la asistencia al curso. Numerosos estudiantes dijeron estar presentes cuando la materia era interesante, compleja o difícil de comprender, cuando el material es insuficiente para aprobar y cuando el profesor ayudaba a comprender la materia, ya sea con información o ejemplos, o bien valiéndose de sus cualidades pedagógicas. Si varias condiciones de las mencionadas no se reúnen, resulta inútil asistir al curso.

Estas cuatro percepciones que caracterizan un curso constituyen los componentes del concepto "comportamiento racional por finalidades", ya que definen los criterios de racionalidad del modelo, es decir las condiciones en las cuales el comportamiento se considera

como racional. Con esos criterios se precisa el modelo y la hipótesis. El comportamiento racional es el de los estudiantes donde el porcentaje de asistencia es el máximo en los cursos que se cree que presentan las cuatro razones para asistir (materia interesante, materia difícil, material incompleto, profesor que es buen pedagogo) y la mínima en los cursos que no presentan ninguna de las cuatro razones anteriores, a saber: materia fácil, sin interés, material completo y profesor desprovisto de toda cualidad pedagógica.

4.2 LOS INDICADORES

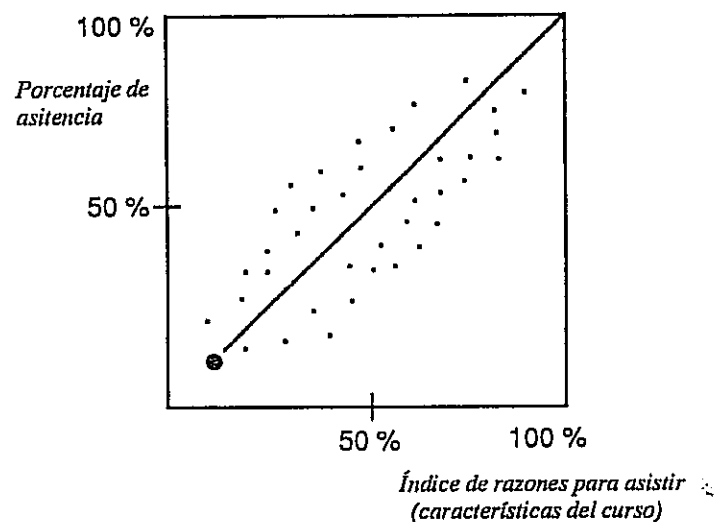
Frecuentemente, los conceptos implicados en la hipótesis y el modelo no son directamente observables. Por lo tanto, es necesario precisar los indicadores que permitirán registrar los datos indispensables para confrontar el modelo con la realidad. En el caso del primer término de la hipótesis, el porcentaje de asistencia, el indicador es fácil de encontrar: la presencia física de los estudiantes es observable y cuantificable. Pero la contabilidad que se realiza exige mucho tiempo y trabajo. También se procedió por observación indirecta, pidiéndole a cada estudiante que exprese para cada curso, cuál es su porcentaje de asistencia (relación en por ciento entre el número de horas que deberán tomarse del curso y el número de horas que se organizaron). Una observación indirecta como ésta, tiene evidentemente sus riesgos.

Para el segundo término de la hipótesis, es decir las características del curso y la percepción que los estudiantes poseen, los indicadores no tienen la propiedad de detectarse y medirse objetivamente; carecen de esta cualidad ya que se refieren a las percepciones que sólo se manifiestan mediante la palabra, pues expresan la opinión de los estudiantes.

Este ejemplo es una buena ilustración de los problemas que se plantean en el caso de la selección de los indicadores. El indicador es en principio una manifestación observable y medible de los componentes del concepto. Ahora bien, aquí todos los indicadores son apreciaciones subjetivas que expresan percepciones. En ese caso, lo que es observable es la palabra que expresa la opinión y lo que es "medible" no es otra cosa que el contenido o el sentido de un discurso.

4.3 LAS RELACIONES ENTRE LA ESTRUCTURACIÓN Y LA COMPROBACIÓN

Elaborar el modelo de racionalidad consiste en definir los criterios de racionalidad que lo estructuran y precisar la hipótesis fundamental que abarca y que lo constituye. Al elaborar el modelo, se designan los resultados que uno espera en función de la hipótesis, es decir los resultados que se obtendrán para que el modelo y su hipótesis se confirmen. Concretamente esto significa que los datos que conciernen al porcentaje de asistencia y de las características del curso deberán presentarse como sigue.



Distribución teóricamente esperada de los datos que concuerdan al porcentaje de asistencia y las características del curso.

Si la racionalidad de los estudiantes corresponde a la que se concibe en el modelo, ello se manifiesta mediante un porcentaje de asistencia alto para los cursos que contienen las cuatro razones para asistir (esquina superior derecha de la gráfica) y mediante un nivel de asistencia débil para los cursos que no presentan ninguna de esas razones (esquina inferior izquierda), el conjunto de los cursos se

ubica alrededor de una diagonal ascendente que une las dos esquinas.

Si los puntos no se distribuyen alrededor de esta diagonal, ello significa que la hipótesis no se confirma, ya sea porque el modelo es muy simple y deberá enriquecerse de criterios de racionalidad y de hipótesis suplementarias, o bien porque el estudiante no es racional o su comportamiento responde a una lógica muy compleja para esquematizarse en un modelo, lo que habrá que esclarecer mediante el análisis de datos, del cual se hablará más tarde.

Con este comentario, se ilustra la conexión que existe entre la estructuración (conceptos e hipótesis) y la comprobación (tratamiento y análisis de los datos). Las hipótesis guían el análisis estadístico de los datos al designar las variables que se relacionan y al precisar el significado que se le atribuye válidamente a dicha relación. Debido a que la hipótesis les da un significado, las correlaciones estadísticas adquieren sentido. Una de las funciones de la estructuración de las hipótesis y del modelo, es la de guiar el tratamiento de los datos y darles un sentido.

La segunda relación que une la estructuración y la comprobación se manifiesta por los indicadores. Estos aseguran la continuidad entre la estructuración de los conceptos y la observación. Los indicadores señalan la información que se debe obtener y, en consecuencia, las preguntas que se plantean.

4.4 LA SELECCIÓN DE LAS UNIDADES DE OBSERVACIÓN

Esta selección consiste en elegir las unidades sobre las cuales se va a proceder en la observación, es decir, obtener la información necesaria para someter la hipótesis a la prueba de los hechos (comprobación).

En general, esta elección plantea el problema de la estructuración de una muestra. No se confronta aquí este problema, ya que gracias a la complicidad de algunos maestros se interroga al conjunto de los estudiantes de primer año de una facultad. En cambio, ello limita las conclusiones del trabajo a este campo de análisis relativamente restringido. Por otro lado, a los estudiantes reprobados se les excluyó de la observación.

5. LA OBSERVACIÓN

5.1 EL INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN

El instrumento de observación se elaboró en función de las condiciones en las cuales debía realizarse la recopilación de datos. Como se dio la posibilidad de encontrar a casi todos los estudiantes al mismo tiempo y en un mismo local, después de una prueba obligatoria, se optó por la elaboración perfeccionada de un formulario simple y que podía llenarse rápidamente. Las especificaciones necesarias para obtener la información adecuada acerca de la asistencia y las características del curso, se comunicaron oralmente en el cuestionario que a continuación se presenta.

Este instrumento de observación posee algunos defectos y conlleva ciertos problemas:

Primero: el índice de asistencia pudo haber sido más preciso. Sin embargo, hay que explicar por otro lado por qué sólo se consideraron esas cuatro categorías.

Segundo: las características del curso (materia interesante, materia difícil, material incompleto, profesor buen pedagogo) son variables nominales y revelan una clasificación por categorías. Normalmente éstas no se agrupan. Pero aquí constituyen, las cuatro razones de estar o no presente en el curso. Se les atribuye un valor 1 ó 0 y eventualmente sumarlos. Este es un ejemplo:

	curso A		curso B	
	respuesta	valor	respuesta	valor
materia interesante	no	0	no	0
materia difícil	sí	1	sí	1
material incompleto	sí	1	no	0
profesor buen pedagogo	no	0	sí	1

Se estima que cada uno de esos cursos presenta dos razones de cuatro para asistir a él. Al decir esto, se agregan implícitamente las cuatro informaciones en un índice que representa la magnitud de la presión lógica que se ejerce en el estudiante para asistir al curso.

PRIMER AÑO

Código (seis cifras):	Su percepción del curso (se excluyen los ejercicios)					Su presencia en el curso (se excluyen los ejercicios)		
	Materia interesante (1)	Materia difícil (1)	Material incompleto (1)	Profesor interesante (1)	¿Existe una forma de control de las asistencias que lo obligue a asistir al curso?	< 25 %	26 a 50 %	51 a 75 %
Cursos del semestre I								
A.								
B.								
C.								
D.								
E.								
F.								
G.								
H.								
I.								
J.								
K.								
Estudiante que repite año:								
SI								
NO								

(1) Tomar en cuenta las indicaciones que precisan el sentido de los encabezados.

Responder con el signo (+) si su opinión es positiva y (++) si esta es muy positiva, y con el signo (—) o (— —) si su punto de vista es negativo o muy negativo.

Este índice se relaciona con el porcentaje de asistencia para probar la hipótesis de racionalidad del estudiante.

Tercero: la relación que puede haber entre las variables (indicadores). En nuestro curso A, el maestro es desordenado o poco realista, lo cual se manifiesta también en su material. Por ambas razones, la materia se vuelve difícil de comprender y poco interesante. Esas cuatro características se relacionan entre sí y todas reflejan lo mismo: una deficiencia de las cualidades pedagógicas del maestro. El curso B es muy diferente, donde el mismo índice 2 revela que la dificultad de la materia estriba en ésta y no en la falta de cualidades pedagógicas del profesor. En esta situación B, se asistirá más al curso que en la situación A.

Esto da por resultado un cuarto problema, el del peso respectivo de los indicadores. Manifiestamente, en las dos situaciones, el peso de las cualidades pedagógicas del profesor es más importante que el de otros indicadores. Pero ¿qué valor se le otorga? Se trata de un problema técnico delicado que ocupa mucho tiempo para tratarlo aquí y para el que existen obras especializadas.

Además, la observación plantea todavía tres problemas resueltos de manera incompleta. Ante todo, los indicadores permanecen subjetivos y sin matices. En seguida, la percepción de las características del curso que gobierna al comportamiento (ausencia-asistencia), quizás no es exactamente la misma que se expresa durante la aplicación del cuestionario que se efectuó después del último curso. Por último, se plantea un problema de validez de las respuestas. En efecto, los estudiantes temen que sus respuestas se vuelvan contra ellos y prefieren no dar información que los exponga.

Más adelante se hablará de ello. El objetivo consiste en mostrar el vínculo de las etapas y la interdependencia de las operaciones, simplemente se expresa que la validez de las respuestas se controló a posteriori y se reconoció como satisfactoria.

No se explicará o justificará la forma del cuestionario que, como el conjunto de lo que es su aplicación, posee todos los límites de un trabajo realizado en calidad de ilustración, en el marco de un curso. Se está consciente de que dicha forma restringe y estereotipa la información con la que se procede a la verificación empírica. Por lo tanto, no se puede concluir que de allí surja habitualmente un

instrumento tan rudimentario como éste; sobre todo que el cuestionario, por su presentación, induce a la relación entre los índices de las razones para estar presente y el porcentaje de asistencia.

5.2 LA RECOPILACIÓN DE LOS DATOS

De esto ya se habló con anterioridad. Para los cursos del primer semestre, los datos se obtuvieron a partir de una prueba obligatoria al principio del segundo semestre. Para los cursos del segundo semestre, los formularios se llenaron al final de un examen escrito de la sesión de junio. Cuando el estudiante deposita su copia del examen, recibe el formulario y lo responde (o no) para después depositarlo (o no) en un buzón al fondo del salón. Algunos estudiantes solamente regresan una hoja en blanco, lo que constituye evidentemente un medio cómodo, pero raro, de obtener un nivel de respuesta alto, pero que se paga de una manera u otra. La presión psicológica de una situación de examen, la presencia de los profesores-supervisores, el hecho de ser, por una vez, el único que conoce las respuestas buenas, ... no son ciertamente neutras.

6. EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para probar dicha hipótesis hace falta, para cada curso, el porcentaje de asistencia promedio del estudiante y un índice que mida las razones de ir al curso.

6.1 LA MEDIDA

En lo que concierne al porcentaje de asistencia, la información que se obtiene de las respuestas es el conjunto de medidas que se relacionan a una variable ordinal. Estas corresponden a una clasificación ordinal del porcentaje de asistencia. Se es más preciso al preguntar a los estudiantes cuántas horas de curso dejaron de tomar en relación al total de horas organizadas, pero sin duda no hay una contabilidad tan detallada de sus ausencias. En el momento de la concepción del formulario-cuestionario hay que tomar una decisión en este plano. La formulación de las preguntas y las posibilidades de respuesta que se le dejan al estudiante condicionan la medida en

la que esto será posible. Por eso se opta aquí por una medida ordinal, no obstante sus inconvenientes. Para que el estudiante esté más tranquilo, le hemos permitido clasificarse (u ocultarse) en una categoría suficientemente amplia, (0-25 %, 26-50 % de asistencias, etcétera). Así se pierde en precisión lo que se ganó en confiabilidad. Ello permitirá además combinar fácilmente los datos.

Para medir la percepción de los cursos y simplificar las cosas se decidió de manera arbitraria agrupar los datos atribuyéndoles el mismo peso a cada una de las razones de ir al curso. Esta medida de las razones para ir al curso es muy burda, pero permitirá proceder al análisis estadístico de los datos utilizando un modelo simple y accesible para todos. Gracias a esta simplificación, se podrá continuar el procedimiento hasta el final, y al mismo tiempo se descubren sus insuficiencias.

6.2 LA DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

El porcentaje de asistencia media por materia se obtiene con el promedio de las asistencias individuales o mediante el cálculo de la mediana de clase. El índice que mide las razones de asistir a un curso de una materia en especial, se obtiene añadiéndole el número de respuestas positivas para las cuatro características que constituyen las razones de ir al curso y dividiendo ese número entre el total de las respuestas. Este ejemplo es para 10 estudiantes:

En este curso, el índice de las razones para asistir es de 45 %

Para el conjunto de los cursos, las resultantes son las siguientes:

Este cálculo se hizo excluyendo a todos los estudiantes racionales por valor, es decir, los que asisten a todos los cursos por principio o por deber. Estos representan 13 % del conjunto.

6.3 EL ANÁLISIS DE LAS RELACIONES ENTRE EL PORCENTAJE DE ASISTENCIA Y LAS RAZONES PARA IR AL CURSO

Para que el comportamiento de los estudiantes sea racional, debe corresponder al modelo de racionalidad hecho por hipótesis. Es menester que, para cada curso, se compruebe una relación lógica

CURSO No 1		Estudiantes										Total de respuestas (+) por criterio	
Razones para asistir al curso													
		E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	Número	%
materia interesante		+	+	+	+	-	-	+	-	+	+	7/10	70
Material difícil		+	-	+	-	+	+	-	+	-	-	5/10	50
Material incompleto		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0/10	0
Profesor buen pedagogo		-	+	+	-	+	+	+	+	-	-	6/10	60
Total de razones por estudiante		2	2	3	1	2	2	2	2	1	1	18/40	45

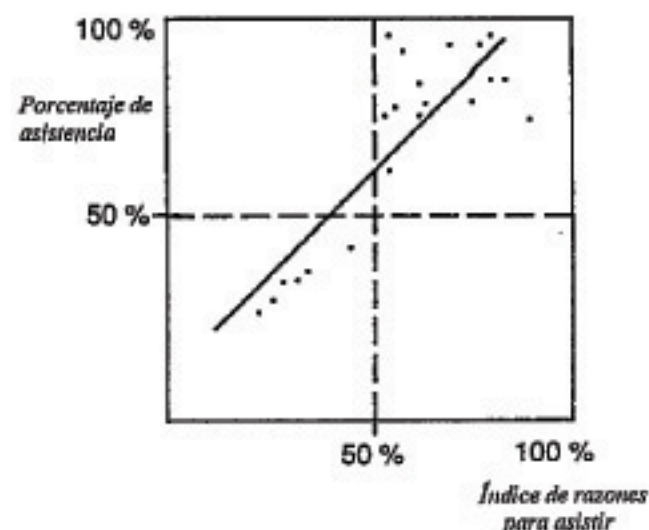
entre el porcentaje de asistencia y las razones de estar presente. Mientras más alto sea el índice que exprese las razones de ir al curso, mayor es el porcentaje de asistencia. ¿Cómo comprobar esta relación? La figura siguiente ofrece una imagen de esta relación; pero esta imagen es aun imprecisa. Ya dispuestos en el diagrama siguiente, los resultados son más claros.

CURSO	porcentaje de asistencia (promedio/curso=Y)	índice de las razones para asistir (promedio/curso=X)
A	84.2	77.6
B	84.7	76.2
C	33.9	30
D	78.5	58.5
E	62.7	51.9
F	35.4	34.5
G	81.3	52.5
H	26.6	26
I	74.2	85.9
J	84.2	57.3
K	28.1	28.5
L	98.7	50.8
M	95.8	76.5
N	93.6	74.5
O	95.7	67
P	93.1	53.9
Q	81	50.3
R	79.6	71.5
S	75	57.4
T	41	45.5
U	33.6	34.6

En ese diagrama, cada punto representa un curso y su posición se define por sus coordenadas.

Se puede comprobar que todos los cursos se concenhan en dos zonas. La zona superior derecha es la zona de correspondencia de los índices elevados. Los cursos en los que las características se perciben como buenas razones para asistir, tienen efectivamente un porcentaje de asistencia alto. En el cuadro inferior izquierdo, los cursos que presentan pocas razones son aquellos que tienen poca asistencia. En consecuencia, existe una relación entre el porcentaje de asistencia a los cursos y la percepción que los estudiantes tienen de ellos. El coeficiente de correlación entre las dos variables lo confirma ($r=0.79$).

Resultados observados: gráfica no. 1



6.4 LA COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS OBSERVADOS CON LOS RESULTADOS ESPERADOS HIPOTÉTICAMENTE Y EL EXAMEN DE LAS DESVIACIONES

Los resultados esperados hipotéticamente se presentan como una nube de puntos a lo largo de la diagonal (ver la gráfica de la página 257). Los resultados observados se alejan un poco. Estos presentan dos desviaciones que deben examinarse. Ante todo, la distribución de los puntos se presenta en dos grupos bien distintos, uno en el cuadro inferior izquierdo y el otro, más importante, en la zona superior derecha. Es precisamente en esta zona que se manifiesta la segunda desviación. La nube de puntos se presenta hacia la izquierda, lo cual significa que para una parte de los cursos, el

porcentaje de asistencia es muy alto en relación a las razones para asistir a ellos. Las hipótesis complementarias que conciernen al control de las asistencias en algunos cursos, las pruebas, "los interrogatorios" y otras influencias perturbadoras, no contribuyen a explicar dichas desviaciones.

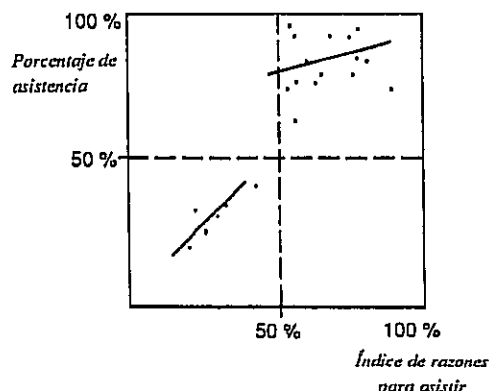
¿Por qué estas desviaciones?

El hecho de que los puntos se repartan en dos nubes no contradice en nada la hipótesis. Ello prueba que hay dos categorías de cursos: aquellos en los que el porcentaje de asistencia es bajo porque las razones de asistir a ellos son insuficientes, y aquellos cuyo porcentaje es alto porque los estudiantes tienen buenas razones para asistir. Esta comprobación corresponde perfectamente a la hipótesis y no cuestiona la existencia de una relación entre el porcentaje de asistencia y la percepción de los cursos.

Sin embargo, mientras la distribución de los puntos se manifiesta por dos nubes muy distintas, la ortodoxia estadística recomienda calcular la recta de regresión y el coeficiente de correlación para cada uno de los dos subconjuntos de puntos. En este momento aparece la primera gran debilidad del modelo de racionalidad, como lo muestra la gráfica de abajo. En la nube inferior, la relación entre las dos variables es muy fuerte ($r=0.936$); pero en la nube superior, es casi nula y no significativa ($r=0.116$).

En términos claros, este hecho inesperado revela que el modelo no carece de la fineza suficiente para dar cuenta de los diferentes

Resultados observados: gráfica No. 2



comportamientos en los cursos cuyo porcentaje de asistencia es alto.

Ahora bien, esta inadecuación entre el porcentaje de asistencia y la percepción del curso corresponde precisamente a lo que se señaló más arriba como la segunda desviación. Las dos desviaciones llaman la atención sobre el mismo problema e invitan a llevar a cabo un análisis más detallado de la relación que cada uno de los criterios de racionalidad mantiene con dicho porcentaje.

En una segunda etapa, el análisis se refiere a esas correlaciones con las variables tomadas una a una primeramente, y después en sus diversas combinaciones. Dicho análisis revela que los criterios de racionalidad se correlacionan ampliamente entre ellos y que sólo dos de los cuatro se asocian realmente a los porcentajes de asistencia: las cualidades del profesor y el interés de la materia. Las otras dos variables, la dificultad de la materia y el estado del material, no tienen una relación estable con el porcentaje de asistencia. Estas no pueden agruparse con las demás y sólo una regresión múltiple fue pertinente para probar el modelo de racionalidad.

En la búsqueda de explicar las desviaciones con relación al modelo inicial, se descubrió que el modelo de racionalidad no era pertinente y, por otro lado, que el modelo de análisis no era adecuado. En efecto, para simplificar las operaciones se agrupan las cuatro razones de asistir o ausentarse, considerando que tienen el mismo peso. Ello permite emplear un modelo de regresión simple y lograr, a los ojos de los estudiantes, la confirmación de la hipótesis más visible e intuitivamente más comprensible que una regresión múltiple. Lo que debió ser un resumen se convirtió en un rodeo, pero mostró los inconvenientes de las simplificaciones y facilidades que tiende a ofrecer.

En cambio, con la regresión múltiple se obtiene la confirmación de que el porcentaje de asistencia depende de la percepción que los estudiantes tienen de sus cursos y que sólo dos de los cuatro criterios intervienen en su decisión de ir o no al curso. El interés que el estudiante concede a la materia y las cualidades del maestro determinan en gran medida este porcentaje ($R^2=0.734$), mientras que la dificultad de la materia y el estado del material no tienen más que un efecto marginal. Su introducción en el modelo no aporta casi nada a la explicación de las variaciones del porcentaje de asistencia. (Con su aporte, el R^2 se convierte en 0.761).

Para resumir en términos sencillos lo que enseña la regresión múltiple, se dice que las variables del modelo explican el 75 % de las variaciones del porcentaje de asistencia y que existen otras variables diferentes a las mencionadas que intervienen para explicar los 25 % restantes. El hecho de descubrirlas podrá ser una de las tareas de un próximo estudio acerca de este problema.

7. CONCLUSIONES

La pregunta inicial se refirió al ausentismo de los estudiantes del primer año. Para responderla se emitió la hipótesis según la cual el comportamiento del estudiante se inscribe en una estrategia racional. Esta racionalidad incluye la existencia de una relación lógica entre su comportamiento, las características de los cursos y las reglas del juego en la enseñanza. En otros términos, la ausencia en los cursos se considera igual de racional que la presencia. Para dar forma a esta hipótesis, se construyó un modelo de racionalidad con cuatro variables. Este se basa en la percepción que el estudiante tiene de los cursos y, específicamente, en cuatro de sus características que se manifiestan como las razones para asistir o no a los cursos.

Al someterse a la prueba de los hechos, el modelo revela sus deficiencias. Los resultados observados se desvían un poco de los resultados esperados y el análisis de las desviaciones hace evidente que sólo dos de las cuatro características de los cursos intervienen en la decisión de asistir a él o no. El interés por la materia y las cualidades del maestro condicionan ampliamente la estrategia de los estudiantes, pero la dificultad de la materia y las insuficiencias del material no intervienen más que muy marginalmente.

A pesar de esta alteración, se puede decir que la hipótesis de una estrategia racional de parte del estudiante se confirma. Además, se conoce la importancia de las cualidades del profesor y el interés de la materia. Ciertamente, la asistencia y la ausencia del estudiantado sólo depende de esos dos criterios pero resultan suficientes para validar la hipótesis de una estrategia racional.

Sí pero, objetarán los allegados al análisis estadístico, se conoce que las correlaciones calculadas sobre los datos colectivos siempre son altas y que crecen con la población efectiva referida en el

estudio. Por otra parte, ¿en qué medida se puede inferir en el plano individual las relaciones establecidas sobre los datos colectivos? Esas objeciones ameritan tomarse en consideración en la medida en que su discusión a fondo supere el contexto de este manual. Varios autores tratan dichas cuestiones, principalmente Raymond Boudon en *Propriétés individuelles et propriétés collectives, un problème d'analyse sociologique* (Revue française de Sociologie 1963, IV, 3 p. 275 a 279).

La segunda objeción amerita, sin embargo, que se le dedique algo de tiempo, ya que señala una omisión del trabajo en la que las consecuencias no pueden evitarse. Además, una puntualización a propósito de esto se inscribe en el marco de los objetivos de este manual que se refieren a la vinculación de las operaciones de la investigación y, por lo tanto, a su interdependencia y a las consecuencias de una laguna al principio del trabajo en el desenvolvimiento de las etapas posteriores. En consecuencia, el error se cometió en la fase de estructuración del modelo.

LA HIPÓTESIS OLVIDADA

A lo largo de esta aplicación, los estudiantes y el profesor que efectuaron el trabajo se mantuvieron centrados en la explicación de la ausencia masiva a algunos cursos. Ahora bien, el modelo de racionalidad comprendió dos hipótesis. Aquí nada más se considera una sola: la de la racionalidad colectiva. Explicar por qué ciertos cursos tienen un porcentaje de asistencia alto y otros uno muy bajo es una cosa; pero controlar si cada estudiante individualmente es racional es otra cosa. Aquí se trata de racionalidad individual.

Para verificar la hipótesis de racionalidad individual, será necesario calcular, para cada estudiante, la correspondencia que hay entre su porcentaje de asistencia a cada uno de los cursos y la percepción que tiene de cada uno de ellos. Dicho cálculo no se efectúa aquí en razón de la manera en la que se recopilaban los datos. En efecto, como los datos sobre los cursos de cada semestre se recopilaron por separado, y no fue posible reunir los dos formularios (anónimos) de un mismo estudiante, no se dispone de información suficiente para probar la hipótesis de racionalidad individual.

Lo anterior esclarece las consecuencias de una omisión en el momento de la estructuración del modelo. La estructuración en

sentido único del modelo (racionalidad colectiva) resultó en una forma de recopilación de datos que no permite regresar y probar la hipótesis de racionalidad individual.

Al año siguiente, se volvió a hacer la misma encuesta pero procurando recopilar los datos de manera que se permitiera probar la hipótesis de racionalidad individual. Los resultados confirmaron la existencia de una estrategia individual en una gran mayoría de los estudiantes. Pero ellos crearon otro modelo de racionalidad, en el cual la imagen que se tiene del profesor es el único de los cuatro criterios que conservan una importancia real.

LECTURAS RECOMENDADAS

Además de las bibliografías que corresponden a los capítulos "observación" y "el análisis de la información", proponemos a continuación una selección de obras fundamentales de metodología general.

BACHELARD G.

La formation de l'esprit scientifique, Librairie philosophique J. Vrin, Paris, 1965.

BOUDON R.

Les méthodes en sociologie, Coll "Que sais-je?", P.U.F., Paris, 1969.

BOUDON R., LAZARSFELD P.

Le vocabulaire des sciences sociales. Concepts et indices, Mouton, Paris, 1965.

BOURDIEU P., CHAMBOREDON J.-C., PASSERON J.-C.

Le métier de sociologue, Mouton, Paris, 1968.

DE BRUYNE P., HERMAN J., DE SCHOUTHEETE M.

Dynamique de la recherche en sciences sociales, P.U.F., Paris, 1974.

DURKHEIM E.

Le suicide, P.U.F., Quadrige, Paris, 1983, (1a edición 1897). *Les règles de la méthode sociologique*, P.U.F., Quadrige, Paris, 1983, (1a edición 1901).

GRAWITZ M.

Méthodes des sciences sociales, Dalloz, Paris, 1984.

PIAGET J.

Épistémologie des sciences de l'homme, Gallimard, Coll. Idées, Paris, 1970.

WEBER M.

Essai sur la théorie de la science, Plon, Paris, 1965.

LA EDICIÓN, COMPOSICIÓN, DISEÑO E IMPRESIÓN DE ESTA OBRA FUERON REALIZADOS
BAJO LA SUPERVISIÓN DE GRUPO NORIEGA EDITORES.
BALDERAS 95, COL. CENTRO. MÉXICO, D.F. C.P. 06040
0233054000405505DP9209IE

METODOLOGÍA

José Antonio Alonso

Los cambios socioeconómicos en América Latina producidos durante los quince años que han transcurrido desde la primera edición de esta obra, obligan a la revisión y actualización de su contenido.

El autor logra integrar la versión histórico-dialéctica de la metodología sociológica en el quehacer de los actuales científicos sociales latinoamericanos, exponiendo aquellas tendencias que considera fundamentales: el empirismo o positivismo comtiano, el funcionalismo parsoniano, el estructuralismo de Levi-Strauss, el historicismo weberiano y el marxismo.

Su objetivo es confrontar a los alumnos de licenciatura con Durkheim, Parson, Levi-Strauss, Weber y Marx, considerados tradicionalmente como los grandes patriarcas de las Ciencias Sociales y, de esta forma, ayudar a desarrollar una sociología nueva y propia a través del esfuerzo de sociólogos responsables, que resulte en la práctica un verdadero instrumento de análisis.

EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Incluye glosario y manual de evaluación de proyectos

Mario Tamayo y Tamayo

Esta 4a. edición ha sido revisada y actualizada para mantenerse como una guía indispensable para el alumno de licenciatura y posgrado, que le oriente en la comprensión de los diversos pasos o etapas que sigue el proceso de la investigación científica. Expone desde la elección del tema hasta la realización del informe final. Por su contenido, acerca al estudiante a los elementos metodológicos básicos de la Investigación científica.

METODOLOGÍA FORMAL DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

Mario Tamayo y Tamayo

La obra presenta las técnicas existentes en investigación científica, lo que permite al lector seleccionar lo más conveniente en la investigación o trabajo realizado. También ofrece aspectos que por lo general no se abordan en manuales de métodos científicos.

DISEÑOS LONGITUDINALES APLICADOS A LAS CIENCIAS SOCIALES Y DEL COMPORTAMIENTO

Jaume Arnau Gras

El diseño longitudinal es un método estadístico que permite determinar el estudio del comportamiento humano. Esta obra, además de abordar el estudio y descripción de los diseños longitudinales, plantea los aspectos y elementos básicos que constituyen la estructura formal de todo esqueleto de investigación experimental.

El estudioso de la temática longitudinal encontrará en este texto una descripción exhaustiva y pormenorizada de los diferentes modelos de diseño que, junto con las técnicas de análisis adecuadas, se han configurado a lo largo de los últimos años como instrumentos eficaces y prácticos para resolver los problemas que se plantean desde la perspectiva del cambio y los procesos sociales.

Explicar los fenómenos sociales es una tarea cuya realización requiere de un método preciso que garantice el valor científico de las conclusiones obtenidas.

Este principio básico motivó a los autores para hacer este texto en el que señalan las pautas metodológicas fundamentales de la investigación en las ciencias sociales. Así, toman como punto de partida un esquema integrado por siete etapas en cuya explicación se incluyen ejemplos concretos, reforzando el carácter eminentemente práctico de la obra.

De este modo se pretende responder de manera sencilla y clara al qué hacer y cómo hacerlo ante un trabajo de investigación social, ya sea para acreditar una materia, hacer una tesis o realizar un trabajo profesional.

Los estudiantes y profesores del área de sociología y ciencias afines, y todos aquéllos interesados en la investigación, encontrarán en este manual una guía útil y práctica que los ayudará a obtener respuestas satisfactorias a los problemas que se planteen.