



HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

COMUNICACIÓN

Avanzar hacia la construcción de un problema de investigación cualitativo. Aportes desde la práctica

Bravo Almonacid, Florencia y Galar, Santiago**

Resumen

El artículo examina el proceso de construcción de problemas de investigación cualitativos con el objetivo de explorar las múltiples dimensiones, factores y decisiones que inciden en su elaboración. Con este fin los/as autores, docentes del taller de tesis de una maestría en ciencias sociales de una universidad nacional, realizaron un registro de las reuniones de trabajo previas a las clases y de los encuentros en el aula durante los ciclos 2016 y 2017. A partir de ejercicios y propuestas, partiendo de las situaciones más comunes que enfrentan los/as participantes del taller en el camino de producción de sus proyectos, se pretende complejizar las dimensiones involucradas en los problemas de investigación cualitativa. Se estima que el ejercicio analítico permite realizar aportes tanto en el ámbito de la práctica educativa en la metodología como en la reflexión metodológica en el marco de la producción de proyectos de investigación en ciencias sociales.

Palabras clave: metodología de la investigación; problemas de investigación; diseño de investigación; educación superior

El artículo fue elaborado a partir de las reflexiones teórico-metodológicas en el marco de la discusión de proyectos de investigación en Ciencias Sociales de un taller de tesis de posgrado, en las que nos desempeñamos como docentes. Una versión anterior fue presentada en el VI Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, en la Universidad de Cuenca, Ecuador. Recibido el 30/11/2018 y aprobado el 23/04/2019. DOI: <https://doi.org/10.33255/3059/692>

Autores: *Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales (CIMECS) del Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) CONICET/FaHCE/UNLP (Argentina).

Contacto: flor.bravoalmonacid@gmail.com



To advance towards the construction of a qualitative research problem. Contributions from the practice.

Abstract

The article examines the process of construction of qualitative research problems with the objective of exploring the multiple dimensions, factors and decisions that affect its elaboration. With this objective the authors, professors of the thesis workshop of a master's degree in social sciences of a national university, made a record of working meetings prior to classes and the meetings in the classroom during years 2016 and 2017. From exercises and proposals, starting from the most common situations faced by workshop participants in the production process of their projects, we try to make the dimensions involved in qualitative research problems more complex. It is estimated that the analytical exercise allows contributions to be made in the field of educational practice in the methodology and in the methodological reflection in the production of research projects in social sciences.

Keywords: Research methodology; Research problems; Research design; University education

Avanços para a construção de um problema de pesquisa qualitativo. Contribuições da prática

Resumo

O artigo examina o processo de construção de problemas de pesquisa qualitativa com o objetivo de explorar as múltiplas dimensões, fatores e decisões que influenciam a sua elaboração. Para esse fim, os/as autores, docentes da oficina de tese de um mestrado em ciências sociais de uma universidade nacional, realizaram um registro das reuniões de trabalho prévias às aulas e dos encontros em sala de aula durante os ciclos de 2016 e 2017. Com base em exercícios e propostas, a partir das situações mais comuns enfrentadas pelos/as participantes da oficina no processo de produção de seus projetos, pretende-se tornar mais complexas as dimensões envolvidas nos problemas de pesquisa qualitativa. Estima-se que o exercício analítico permite contribuir tanto no campo da prática educacional na metodologia como na reflexão metodológica no âmbito da produção de projetos de pesquisa em ciências sociais.

Palavras-chave: metodologia da investigação; problemas de pesquisa; desenho de investigação; educação superior

I. Introducción

Construir el problema resulta uno de los momentos, sino el momento, más complejo del proceso de producción de un proyecto de investigación en ciencias sociales. Más allá del carácter flexible de una investigación cualitativa, que por ejemplo permite reformular dimensiones de análisis o incorporar actores durante la indagación, la formulación de un problema permanece en el posterior desarrollo de la investigación. El problema sintetiza complejamente elementos del campo de estudio, planteos metodológicos y andamiajes teóricos. De hecho, en los términos de Yin (2014), la formulación del problema sirve para poner de manifiesto las conexiones entre aquello que se desea investigar y el modo en que se va a realizarlo, tanto a nivel teórico como metodológico. El problema, además, es central para la demarcación de los alcances de una investigación.

El diseño de la investigación solo tiene sentido en el marco de un problema para cuyo abordaje es que se toman las decisiones que componen el proyecto. Según Eguía y Piovani, en este sentido, «las decisiones metodológicas que forman parte del diseño de una investigación determinada deben hacerse en función del problema planteado y del modo en que ha sido construido» (2003: 27). Existe un acuerdo generalizado entre quienes se dedican a la metodología de la investigación en ciencias sociales acerca de que la formulación de un problema, al tiempo que constituye una instancia de gran complejidad, es un prerequisite para el desarrollo de una pesquisa. Para poner en marcha un proceso de investigación en el cual quien investiga es el motor, hace falta «una chispa especial que provoque el incendio: el interrogante inicial, fruto de una idea o de un encargo» (Valles, 1999: 83). Partiendo de estos planteos generales, se examina el proceso de construcción de problemas de investigación con el objetivo de explorar las múltiples dimensiones, factores y decisiones que inciden en su elaboración.

El presente trabajo surge de las reflexiones que realizamos como docentes de un taller de tesis de posgrado. La aprobación del taller de tesis depende de la entrega por parte de los/as maestrandos/as de una versión final del proyecto de investigación que, a su vez, debe ser aprobada por el Comité Académico de la Carrera¹ El proyecto de tesis, siguiendo a Retamozo (2014), constituye un género literario propio del campo académico que posee una doble inscripción, como itinerario o protocolo de investigación, por incluir referencias sobre aquello que el investigador efectivamente hará en el marco de la producción de su tesis, y como una producción que será sometida a una instancia de evaluación, que por lo tanto requiere contemplar las demandas

del interlocutor institucional involucrado. Además, los proyectos deben incluir como requisito ciertos componentes, más o menos compartidos en el ámbito de las ciencias sociales locales: una introducción al tema, un marco teórico, antecedentes, una estrategia metodológica, condiciones de factibilidad, objetivo general y objetivos específicos, un cronograma de actividades y la bibliografía de referencia. De esta manera, la producción del proyecto de investigación requiere conjugar consensos metodológicos y epistemológicos prevalecientes en las ciencias sociales, convenciones propias del más amplio campo académico y del más concreto espacio institucional donde se inscribe la investigación. En este contexto, nuestro objetivo como docentes es habilitar ejercicios analíticos y reflexiones metodológicas asentadas en los proyectos de los/as participantes con miras a avanzar en la construcción de problemas de investigación que revistan de cierta relevancia para el campo donde pretenden insertarse.

Cada cohorte de maestrandos/as es un grupo altamente heterogéneo. Atendiendo a esta situación, uno de los desafíos del proceso de enseñanza es la generación de un espacio común de entendimiento para estudiantes provenientes de diversas disciplinas sociales y humanas (psicología, historia, filosofía, sociología, ciencias de la comunicación), que proceden de diversos países latinoamericanos, con formaciones asentadas en distintas perspectivas teóricas y epistemológicas.² Por este motivo cada participante del taller enfrenta dificultades específicas, desafíos vinculados a esta compleja y particular combinación de factores. Pero, asimismo, la diversidad de trayectorias disciplinares e institucionales de los/as participantes, de sus intereses temáticos y de sus involucramientos con los temas que proponen para sus proyectos, también configuran un espacio de enseñanza en el cual abordar cuestiones metodológicas transversales y comunes a los procesos. Es la misma complejidad de los grupos que conforman año a año el taller de tesis la que habilitó la reflexión sobre la construcción de problemas de investigación de la cual se nutre el presente artículo.

El trabajo analiza emergentes registrados en dos instancias del taller de tesis. Por un lado, damos cuenta de emergentes derivados de la lectura de los avances de los proyectos que realizamos en la preparación de cada encuentro. Estas instancias de lectura previa constituyen momentos de reflexión orientados a la generación de ejercicios que permitan a los/as participantes avanzar en el proceso de producción de sus proyectos de investigación. Por otro lado, analizamos emergentes producidos en las clases mismas, mientras el grupo trabaja en torno a las dificultades que presentan los proyectos en relación al planteo de un problema de investigación. Más concretamente, rea-

lizamos un registro de nuestras reuniones de trabajo previas a las clases y de los encuentros en el aula durante los ciclos 2016 y 2017, realizados entre los meses de septiembre y noviembre. En el artículo nos valdremos de ejemplos tomados de estas clases, resguardando las identidades de los/as participantes.³ Por lo demás, es necesario destacar que el artículo se centra en proyectos de investigación de tipo cualitativo, teniendo en cuenta las temáticas y abordajes usuales de las tesis presentadas en la Maestría.

El artículo se encuentra organizado en tres apartados: en el primero reconstruimos qué se entiende por problema de investigación cualitativo y cuáles son los principales lineamientos en los cuales se inscriben y se elaboran los proyectos de tesis en ciencias sociales. En un segundo apartado, a partir de lo que proponemos como la «fórmula del problema», complejizamos las dimensiones involucradas en los problemas de investigación cualitativa a partir de las situaciones más comunes que enfrentan los/as participantes del taller en el camino de producción de sus proyectos. En un tercero desarrollamos otra serie de propuestas y consideraciones derivadas de la experiencia en el taller que entendemos pueden resultar útiles en el camino de elaborar el problema de investigación. Finalmente compartimos reflexiones generales que recuperan sintéticamente los planteos que desarrollamos en el trabajo.

Entendemos que el trabajo puede realizar aportes en dos vías. Por un lado, en términos metodológicos, en tanto aportar claves para el avance en la formulación de un problema de investigación resultará de interés para aquellos/as estudiantes de posgrado que enfrenten este desafío. Retomar la centralidad del problema en el proyecto de investigación permite visualizar, además, el aporte de este tipo de reflexión en términos integrales. En este sentido, dada la coherencia interna necesaria en su formulación, clarificar el problema de investigación contribuye a dilucidar y organizar aspectos teóricos, epistemológicos y metodológicos del proyecto. Por otro lado, el análisis implica un aporte práctico para docentes que coordinan talleres de investigación de las carreras de ciencias sociales de grado y posgrado. En este sentido, siguiendo a Edelstein (2000), entendemos que la reflexión a partir de la práctica docente forma parte de una búsqueda tendiente a construir, aunque más no sea desde avances parciales, alternativas que permitan brindar respuestas a dificultades detectadas en el cotidiano de la enseñanza. De esta manera, desde el análisis de los emergentes de una experiencia concreta pretendemos aportar herramientas a docentes y estudiantes interesados en el ejercicio de formulación de problemas de investigación de corte cualitativo en ciencias sociales.

II. El problema como espacio de negociación

Una primera cuestión a destacar es que el problema de investigación, síntesis del proyecto de tesis, antes que una producción de carácter estrictamente individual, constituye el resultado de una negociación y diálogo en el que intervienen diferentes actores. Este proceso generalmente comienza con un interés por parte del tesista por un tema u objeto empírico, interés que se encuentra mediado por la factibilidad, entendida como el acceso necesario a material bibliográfico, a fuentes secundarias de datos o al campo empírico. Con este punto de partida genérico resulta fundamental habilitar un diálogo, en lo posible continuo o que, al menos, se produzca en momentos importantes con los/as directores/as y codirectores/as, usualmente referentes del campo en el cual se inserta la investigación o de alguno de los temas o perspectivas en cuyo cruce se construye el objeto de estudio. El diálogo también se produce en la interacción con las discusiones de un campo (o campos) de estudio particular. Finalmente, este diálogo debe generarse también con las instancias formales del marco institucional en el que el proyecto se inscribe, en este caso en el taller de tesis de una maestría en ciencias sociales. El/la tesista se encuentra en este espacio no solo con sus compañeros/as, quienes realizan lecturas y aportes constructivos a los avances del proyecto, sino también con los/as docentes, quienes como representantes de la carrera resguardan los estándares requeridos por la institución. En definitiva, visibilizar y dinamizar productivamente estas negociaciones es prerequisite para la construcción de un problema de investigación.

Ahora bien, ¿qué implica formular un problema de investigación cualitativo? Según Valles (1999), la formulación de un problema en ciencias sociales refiere al proceso que va desde la idea de «investigar algo» hasta la conversión de esta preocupación inicial en un problema investigable. En este proceso uno de los errores más comunes suele ser confundir al problema con dimensiones necesarias pero no suficientes para su elaboración. Referimos a continuación dos dificultades usuales vinculadas a este error común.

Un problema de investigación no debe confundirse con una pregunta de alcance general referida al tema de investigación. Retomando a Piovani (2007), aunque el problema se define y se construye a partir de un tema de investigación, el planteamiento del problema implica un movimiento progresivo desde lo abstracto y general del tema hacia lo específico y concreto que implica un problema. Una tesista, por ejemplo, proponía indagar sobre «el financiamiento y las organizaciones de la sociedad civil de la ciudad de La Plata y zona de influencia». Este planteo se encuentra construido a partir de antecedentes y

conceptos teóricos que inscriben a la investigación en un campo de estudios y en el cruce de tradiciones teóricas. Sin embargo, por su amplitud y vaguedad, la pregunta no se configura como un problema de investigación, sino que se mantiene en el registro del tema. Frente a estas situaciones, cuando se presentan proyectos que se asientan en preguntas con un alto nivel de generalidad, una forma de avanzar en la tarea de la problematización es delimitar el objeto empírico, sea a través del caso o de la demarcación tempo-espacial. Concretamente, siguiendo el ejemplo, se podría indagar sobre cuáles serían estas organizaciones de la sociedad civil o qué dimensiones sobre el financiamiento interesan (y por qué). Se trata de preguntas que, en el ejercicio de responderlas, colaboran a complejizar el planteo inicial.

Un problema de investigación tampoco debe confundirse con un objeto de carácter empírico. Un caso típico, en este sentido, es la proliferación de proyectos que reparan en objetos empíricos que, sin dudas, los/as tesistas suelen recuperar en sus características relevantes, pero sobre los cuales no se evidencia una problematización. Planteos del tipo «el accionar colectivo de *Matilde Anaray*, una asociación de mujeres colombianas en Argentina» o «el movimiento estudiantil de la Universidad de Costa Rica, 1990-2010», constituyen ejemplos. Frente a esta tendencia, una tarea recurrente es promover la separación entre el objeto en el cual reside el interés del tesista, que denominamos «objeto empírico», y la pregunta más general, situada en un campo de estudios específico, mediante la cual se pretende realizar un aporte de tipo gnoseológico. Una forma productiva de plantear este ejercicio de diferenciación la registramos en la primera clase del ciclo 2017:

(Santiago) les recordó que en el marco del conflicto por la reducción del presupuesto a la ciencia los medios de comunicación criticaban las investigaciones sobre el fútbol, el rock o las películas de Disney, pero que en realidad estas investigaciones tratan sobre las lógicas de la violencia en las relaciones sociales, la identificación de la nación con la música o las industrias culturales en la educación infantil. «Newton no investigaba manzanas que caían de los árboles sino la fuerza de gravedad», dijo. Luego agregó: «ustedes tienen que construir un problema pensando en la gravedad, no sobre las manzanas» (Nota de campo, septiembre 2017).

Esta diferenciación, antes que una descomposición de los elementos que confluyen en la pregunta de investigación, constituye un ejercicio de carácter analítico en tanto las dimensiones que conforman el problema deben permanecer integradas en el planteo general.

Una manera de promover esta diferenciación es la pregunta sobre los conocimientos que producirá la investigación en términos que excedan los datos generados sobre el objeto empírico. Manuel, por ejemplo, planteaba realizar un análisis que desde la perspectiva teórica de los estudios de la acción colectiva diera cuenta de los cacerolazos producidos entre 2011 y 2015 contra los gobiernos de la presidenta Cristina Fernández (2007-2015). En el caso de Manuel se requiere, desde nuestra perspectiva de trabajo, realizar un esfuerzo por diferenciar el objeto empírico (los cacerolazos contra el gobierno de Cristina Fernández) de preguntas más amplias sobre las transformaciones de la protesta de sectores medios en la Argentina contemporánea. En otros términos, se trata de configurar un problema de investigación que a través del estudio de caso permita aportar claves de análisis, datos empíricos y nuevas preguntas para un campo más amplio, que excede al objeto empírico que interesa al tesista. Entendemos que para comprender un problema de la realidad social es necesario pensarlo desde un problema específico y delimitado. Por este motivo, según nuestra experiencia, este ejercicio de diferenciación facilita que el/la tesista avance en la reconstrucción del campo problemático al cual aporta la pregunta de investigación. La tradición asentada en la investigación en torno a casos en la academia local, desde nuestro punto de vista, impone la necesidad de tener en cuenta este tipo de ejercicios.

III. La fórmula del problema

En esta clarificación sobre los alcances y características de un problema de investigación, sumamos a lo largo del curso un ejercicio que denominamos «la fórmula del problema». La fórmula consiste en identificar componentes que, en términos generales, deben incluirse en un problema en tanto, de hecho, es en su síntesis y en su coherencia que un problema de investigación se construye. Esto lleva a concretar y delimitar, como sugiere Ruiz de Olabuénaga (2003), el *estos-aquí-ahora* o contexto en los que se desarrolla un comportamiento. En términos esquemáticos podríamos plantear la fórmula de la siguiente manera:

Problema de investigación = Pregunta general (descriptiva) x Objeto empírico
(demarcación de espacio y tiempo + relación entre dimensiones o campos de estudio) + Conceptos teórico-analíticos + Perspectiva metodológica (+ hipótesis).

III.1. Describir más que explicar

En la fórmula del problema referimos en forma conjunta pero analíticamente disociada a la *pregunta general* y al *objeto empírico*, retomando el sentido y

la utilidad de la diferenciación que planteamos en el apartado anterior. Acompañando a la pregunta general incorporamos la palabra «descriptiva», al considerar que la enorme mayoría de las preguntas de investigación, al menos en las primeras versiones de los proyectos, suelen centrarse en las causas de los fenómenos sociales. En este sentido, considerando la multicausalidad de los fenómenos sociales y el carácter limitado de los recursos materiales, analíticos y disciplinares disponibles, resulta difícil que un/a tesista pueda responder, por ejemplo, por las causas del fanatismo por el animé japonés de los jóvenes rosarinos o explicar por qué en la periferia de La Plata proliferan embarazos adolescentes. Es importante, siguiendo a Verd y Lozares (2016), ser conscientes de las implicancias que el tipo de pregunta tendrá sobre el desarrollo de nuestra investigación, eso nos facilitará la construcción de un proyecto viable y coherente. Priorizar las preguntas de tipo descriptivas, preguntas por el cómo antes que por el *por qué*⁴, resulta una buena alternativa frente a estos casos en tanto responden a los criterios de factibilidad y habilitan interesantes exploraciones que permiten complejizar los fenómenos sobre los cuales reparan, en particular las investigaciones que se desarrollan como tesis de maestría de corte cualitativa.

III.2. Demarcar en tiempo y espacio

La *demarcación de tiempo y espacio*, además de definir el alcance de la investigación, colabora en la configuración del problema. En este sentido, clarificar en qué período temporal se va a focalizar la investigación y poder justificarlo teórica o empíricamente otorga complejidad al planteo general. El problema debe hacer explícito esta delimitación y clarificar si se trata de un estudio diacrónico o sincrónico (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005). Más allá de esto, es importante destacar que no todas las investigaciones requieren una precisión temporal, en particular las que se desarrollan en tiempo presente, como las etnografías, en las cuales la temporalidad surge en el transcurso del trabajo de campo.⁵

La referencia al espacio, por su parte, es particularmente relevante en tanto aquí quedan involucradas otras variables, como la factibilidad y los alcances de la investigación. Una tesista, por ejemplo, proponía indagar sobre «sentidos producidos por los y las jóvenes platenses sobre géneros y sexualidad(es)». Indagar sobre los sentidos producidos sobre géneros y sexualidades «por los y las jóvenes platenses» implica dar cuenta en el proyecto de las decisiones metodológicas que permitirán o bien realizar afirmaciones en términos representativos (que no se corresponde con un estudio cualitativo) o bien avanzar en la demarcación del objeto de forma tal de acotar el universo del cual se pretende dar cuenta.

III.3. Relacionar dimensiones

Ubicamos asimismo en la fórmula una *relación entre variables o campos de estudios*, en tanto este tipo de combinación, en ocasiones parte central de la pregunta de investigación o de la configuración del objeto de estudio que interesa, suele colaborar en la problematización de un tema. Una estudiante, por ejemplo, redactó su problema de investigación de la siguiente forma: «formación política en relación con los procesos de organización y movilización social. Caso del Movimiento Sin Tierra, Brasil, años 2010 y 2016». En este sentido, poder observar la formación política (dimensión 1) y los procesos de organización y movilización social (dimensión 2), si bien es insuficiente a la hora de construir un problema de investigación, por otorgar definición a la pregunta de investigación y al objeto empírico, permite realizar un acercamiento a este objetivo.

Con *conceptos teórico-analíticos* referimos a conceptos o categorías teóricas que permitan anclar la pregunta de investigación en un campo de estudios más amplio al cual aporte la respuesta que será resultante del proceso. Además, como es sabido, la elaboración del marco teórico caracteriza a la investigación en ciencias sociales diferenciándola, por ejemplo, de la pregunta propia del ámbito periodístico.

III.4. Otorgar centralidad a la perspectiva metodológica

El siguiente término, la *perspectiva metodológica*, es un componente que se encuentra indefectiblemente presente en la configuración general de los problemas de investigación, motivo por el cual suele ser una dimensión ineludible en los proyectos de investigación. La incorporación en la fórmula tiene como función destacar que, en ocasiones, la perspectiva metodológica adquiere un peso destacado en la configuración misma del problema, más allá de la estrategia planteada para responder a la pregunta de la investigación. El abordaje y específicamente las técnicas metodológicas utilizadas moldean la construcción de un *corpus*, por lo que son centrales para el diseño de la investigación, ya que tanto la técnica debe ajustarse al problema y, a su vez, el problema es el que delimita la técnica de investigación.⁶

Finalmente, la fórmula contiene a la *hipótesis* entre paréntesis, dando cuenta de su presencia implícita. Antes que como un requisito para la confección del proyecto, entendemos a las hipótesis de trabajo cualitativas en los términos de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2006), como componentes emergentes, flexibles y contextuales que se adaptan a los datos y los avatares del curso de la investigación. Pero, además, entendemos al planteo de la (o las) hipótesis como un ejercicio que colabora en

la construcción del problema porque a través de la respuesta esperada a la investigación se clarifica cuál es la pregunta de la cual parte el/a tesista. Este ejercicio es asimismo central para diferenciar *supuestos* de la investigación, un conocimiento que, en principio, se supone verdadero, de respuestas esperadas o posibles a la pregunta que estructura una indagación, más allá de que deban ser sometidas a prueba empírica. La relevancia de este tipo de ejercicio, siguiendo a Wainerman y Sautú (2001), se basa en que la confusión entre hipótesis como conjetura a someter a prueba de los presupuestos que orientan la investigación es uno de los errores comunes en la formulación de investigaciones sociales.

La fórmula que proponemos no se trata de una receta sino más bien de un ejercicio que permite a los/as participantes del taller objetivar las dimensiones que requiere integrar un problema de investigación en ciencias sociales. Entendemos con Eguía y Piovani (2003) que a la idea de «receta de cocina científica» se opone el ejercicio constante de la vigilancia epistemológica que señala que toda operación debe pensarse en función del caso particular. En coincidencia, como la investigación en ciencias sociales, las prácticas de enseñanza son (o deberían ser) contextuadas y singulares. Avanzar hacia la construcción de problemas en el taller de tesis, atender a cantidad de dimensiones implicadas en términos individuales y grupales, se vuelve un trabajo de carácter artesanal, que escapa a las recetas. En definitiva, proponemos a la fórmula del problema en esta doble expresión, como recurso pedagógico para docentes en talleres de metodología y como ejercicio para quienes se encuentran en la difícil tarea de producir un proyecto de investigación cualitativo. En metodología, como en pedagogía, antes que «recetas» nos encontramos frente a instrumentos, más o menos productivos según el contexto y la situación, que deben ser juzgados en el uso.

Por último, es importante señalar que detrás de la formulación del problema se encuentra una manera particular de concebir cómo se conoce la realidad social y cómo se construye conocimiento. Las reflexiones en torno a los supuestos ontológicos, metodológicos y epistemológicos subyacen en las estrategias de investigación y conceptualización desarrolladas desde las ciencias sociales contemporáneas (Hollis, 1998). Los fundamentos epistemológicos de las investigaciones cualitativas deben articular una mirada sobre la realidad social (Schutz, 1995), con una perspectiva metodológica en cuanto a los modos de significación que permitan su interpretación, junto con el entramado teórico conceptual que le da coherencia a la forma particular de construcción de conocimiento social.

IV. Otras formas de avanzar

IV.1. Hacer preguntas al tema

Como es sabido, suele ser más fácil enunciar un tema que formular un problema de investigación. Pero el tema es amplio, incapaz de ser indagado de modo directo, por lo que se requiere una problematización. Pensar, por ejemplo, el carácter inabordable de temas como «la pobreza en la vejez» o «las demandas por seguridad en Argentina». Frente a la proliferación de temas en vez de problemas, Menéndez (1997) recomienda realizar preguntas teóricas respecto al tema seleccionado, interrogantes que permitan avanzar en su problematización. Acto seguido, según la propuesta del autor, se deben plantear preguntas de tipo empírico relativas a las preguntas teóricas. La productividad del ejercicio, cabe destacar, depende de que las preguntas se concentren en la misma unidad de análisis. De esta manera, en términos generales, un ejercicio para transformar un tema en un problema de investigación es partir de la formulación de interrogantes acerca del fenómeno que se desea investigar. Resulta asimismo productiva la sugerencia de Becker (2009), cuando señala que para evitar dotar de un carácter estático e inherente a los objetos de una investigación, es central pensarlos relacionalmente y preguntarnos a qué responden, qué fenómenos le proveen aportaciones y condiciones necesarias de eso que queremos investigar. Preguntarnos por sus conexiones y por el contexto que hacen posible el fenómeno a investigar permite ir acercándonos al problema de investigación.

IV.2. Diferenciar tipos de problemas

Es común que en sus propuestas los/as tesistas pierdan de vista que el propósito de una investigación en ciencias sociales es de carácter cognitivo, que pretende realizar un aporte al conocimiento en un campo de estudios. Wainerman (2001) encuentra entre los errores usuales en la formulación de objetivos de investigación la confusión entre la producción de conocimiento válido y la elaboración de políticas y/o planes de acción para operar en ella. Es decir, los problemas de tipo cognitivo deben poder diferenciarse de problemas de gestión, que buscan realizar un aporte para una intervención positiva en ámbitos de gestión públicos o privados. Un ejemplo es la pregunta sobre «la efectividad del presupuesto participativo como instancia de participación ciudadana», donde el resultado de la investigación es en pos de una intervención en las políticas públicas de un área de gestión de gobierno. Es asimismo necesario disociar a los problemas cognitivos de aquellos problemas sociales que, por su carácter dañino reconocido o potencial, pueden (o deberían) suscitar

preocupación pública, como la pregunta sobre los efectos en la socialización barrial de la implementación de una planta industrial contaminante. Este tipo de aportes que trascienden a la producción de conocimiento no constituyen un objetivo primario de la investigación en ciencias sociales. Sin embargo, una vez dicho esto, en caso de que a través de la respuesta a un problema gnoseológico la investigación colabore a aportar conocimientos sobre problemas de gestión o de tipo social esto debe consignarse en el proyecto, en tanto aporta a la relevancia general del planteo.

IV.3. Determinar alcances temáticos

En nuestro caso, como afirmamos más arriba, se trata de un posgrado en ciencias sociales por lo que los trabajos finales necesariamente deben vincularse con determinada forma de construcción de conocimiento, con una tradición (local, regional e internacional) de estudios, con ciertas perspectivas teórico-metodológicas y autores/as que son centrales en el campo. Esta inscripción temática en más de una ocasión debe ser recordada y reflexionada en el marco del taller de tesis, como se observa en la siguiente nota de campo:

El interés de Carlos era indagar sobre la recuperación de la memoria de pasados traumáticos en estudiantes secundarios a partir de un análisis que comparara dos eventos regionales paradigmáticos de intervenciones represivas sobre estudiantes. Una vez que Carlos expuso su problema, luego de los aportes de sus compañeros, Florencia le preguntó específicamente por qué se trataba de una tesis en ciencias sociales y no de una de la Maestría en Historia y Memoria, que también se cursa en la Facultad. Carlos parecía desorientado, como si rápidamente hubiera comprendido la necesidad de realizar ajustes a su problema con miras a permanecer enmarcado en la especificidad de la Maestría. Florencia, notando cierta angustia, le aclaró que no se trataba de cambiar su objeto empírico, con el cual parecía entusiasmado, sino de construir un problema que involucre a ese tema en los marcos y tradiciones de las ciencias sociales (Nota de campo, septiembre 2017).

La inscripción en las «ciencias sociales», según se observa en la presentación del problema propuesto por Carlos, también ejerce diferencias en términos negativos, en relación con qué tipo de problemas no formarían parte de este universo temático. Más allá de las particularidades del caso, interesa destacar que definir los campos temáticos de la tesis en relación con el posgrado en la cual se desarrolla colabora en la demarcación del tema-problema.

IV.4. Definir la magnitud del problema

Otra forma de avanzar en la construcción del problema es reflexionar sobre los requisitos vinculados a la magnitud del trabajo que demanda la institución en la cual se inserta la investigación. Con «magnitud», cabe destacar, referimos a la extensión del trabajo, pero también al esfuerzo esperado por parte del autor/a y a los alcances razonables que debe poseer la producción para ser aprobada.

En nuestro caso, la carrera de la cual formamos parte es una maestría en ciencias sociales. Según Eguía y Piovani (2003), en términos generales, los criterios que definen a las tesis de maestría en ciencias sociales son menos específicos que los referidos a las tesis de doctorado, por lo que se encuentran en una situación más ambigua. Esta diferencia excede a la evidente cuestión de la extensión de la tesis, notablemente más voluminosa en el caso del doctorado, para referir también a exigencias académicas y características del trabajo de investigación. El plan de estudios de la Maestría en Ciencias Sociales de la UNLP se limita a afirmar que la tesis «consiste en un trabajo personal que refleja la capacidad y las habilidades adquiridas por el estudiante a través del cursado de las materias y seminarios».⁷ En esta línea, el Régimen de las carreras de Grados Académicos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP afirma que la tesis de doctorado «deberá ser creativa, individual y original, es decir que deberá representar un auténtico aporte al estudio del tema», mientras que la tesis de maestría «constituirá un aporte crítico individual al estado de la cuestión de un tema específico».⁸ De esta manera, incluso cuando se expresan en reglamentos, las características esperadas de los trabajos finales de las carreras pueden resultar poco claras, dando lugar a la interpretación.

Para avanzar en la problematización del tema resulta importante identificar los requisitos vinculados a la magnitud del trabajo que demanda la institución, incluso cuando los alcances requeridos suelen distar de ser claros o explícitos. Atendiendo a este tipo de limitación, el ejercicio consiste en reconocer, más o menos intuitivamente, cuándo una propuesta se aleja de la magnitud esperada por el trabajo, tanto por déficit como por exceso. La producción de Mirian que figura en nuestras notas de campo constituye un ejemplo:

Mirian se proponía relevar, analizar y comparar los sentidos producidos por jóvenes de la ciudad de La Plata en torno a los géneros y las sexualidades para identificar y analizar rupturas y continuidades respecto de la normatividad heterosexual. En principio su propuesta no nos pareció descabellada, pero esto cambió cuando leímos el apartado metodológico, en el cual daba cuenta de la

búsqueda de representatividad de los diferentes estratos sociales, orientaciones sexuales, sin delimitar zonas de la ciudad, sino dando cuenta de la totalidad del partido. En este caso decidimos focalizar en la delimitación espacio-temporal, tal vez incluso proponiendo el anclaje en algunos casos, porque su planteo no resultaba factible, dada su amplitud (Nota de campo, octubre 2017).

De esta forma, apelar a la factibilidad en el problema de investigación construido, como en el caso de Mirian, constituye una manera de delimitar los alcances esperados de un proyecto, en este caso de maestría. Por lo demás, como lo señala Retamozo (2014), es recurrente a la hora de construir un proyecto en ciencias sociales que los/as tesistas apelen a incorporar casos al análisis, incrementar la extensión, la generalidad o abordar períodos de tiempo amplios como maneras de pretender otorgar relevancia al estudio. Ante este tipo de prácticas vinculadas a la magnitud de la investigación se requiere proponer la tarea de pensar los modos en que la multi-dimensionalidad, el movimiento y la multi-temporalidad se pueden incorporar a la investigación sin perder de vista el principio de la factibilidad.

IV.5. Especificar relaciones entre fenómenos

Los/as participantes del taller suelen apelar constantemente a relaciones entre fenómenos que construyen su objeto de investigación o definen su pregunta general, en particular en lo atiniente a la comparación. En relación con la comparación, es recurrente la referencia al estudio comparado cuando en realidad se trata, a través de la agregación de casos, de sumar la base empírica con la cual responder a la pregunta de investigación. En este sentido, por ejemplo, Sabrina se propuso «analizar los modos de operar de la dominación hacendataria (prácticas mecanismos, modos de hacer) desplegados sobre la administración y regulación del trabajo indígena en tres haciendas ecuatorianas durante la década de los cuarenta». Frente a este tipo de planteos, desde nuestro punto de vista, debe especificarse el lugar de la comparación, concretamente si el estudio pretende comparar las características del ejercicio de la dominación en estas tres haciendas (justificando la selección de casos en sus diferencias) o si pretende analizar tres casos con miras a ampliar la base empírica del estudio. En todo caso, entendemos que el lugar otorgado a una relación entre fenómenos, como la comparación, debe ser reflexionado, más allá de que sea explícitamente incorporado en el proyecto. Esto considerando que comparar analíticamente es, en algún punto, inherente al ejercicio de producir conocimiento en ciencias sociales, porque quien investiga, así como Weber (1996) a través de su propuesta de

«tipos ideales», compara construcciones analíticas entre sí y, en relación a, construcciones empíricas.

En esta línea es notable que gran parte de los problemas refieran al cambio en los fenómenos que interesan bajo formas que pretenden dar cuenta de la complejidad pero que evidencian ser rígidas y dicotómicas. Un número considerable de los/as participantes del taller suelen hacer referencia al cambio bajo la forma de «similitudes y discrepancias», «rupturas y continuidades», «semejanzas y diferencias». Juan, por ejemplo, planteaba en su primer avance su interés en «los cambios y continuidades en la escena del circo en una ciudad de Buenos Aires», un objetivo en el cual tensiona lo que identificaba como escenas contemporáneas de la nueva escena teatral con otras prácticas de carácter tradicional desarrolladas en este ámbito. Estas formas de pensar la dinámica de los fenómenos sociales bajo la idea de cambio suele cercenar complejidad a los fenómenos, que incluyen la multi-temporalidad y la multi-dimensionalidad. Bajo este tipo de reflexión, el interés de Juan quedó posteriormente reposado en el proceso de construcción y desarrollo de la escena circense en sus prácticas y estéticas, sus redes productivas, espacios y modalidades de acción, los sentidos que son atribuidos a las prácticas que definen la actividad y los puntos de conflicto habilitados por la apelación a ciertas categorías nativas. De esta manera, el cambio en la escena circense adquiere una nueva complejidad que excede y enriquece a los cambios y permanencias.

IV.6. Insistir en el ejercicio de lectura

Desde nuestra experiencia resulta dificultoso progresar en la construcción de un problema sin avanzar en la lectura de antecedentes en investigación y trabajos teóricos relevantes. En este sentido, la revisión bibliográfica de producciones que resultan significativas desde el punto de vista del problema en construcción debe ser una constante a lo largo del proceso de investigación. La lectura, además de ser fundamental para construir cada parte del proyecto, es particularmente necesaria a la hora de delimitar el problema, por lo que no se trata de suspender la consulta para redactar un proyecto, sino de combinar ambas actividades. Aquí es central fomentar la lectura de las distintas partes del proyecto, tanto de los distintos conceptos teóricos utilizados en la construcción del problema, del objeto empírico como del abordaje metodológico. Una cuestión que a veces suele ocurrir es que cuando los/as tesisistas están investigando un evento u objeto muy particular o muy novedoso sugieren que «no hay nada escrito sobre el tema». Es importante en esos casos buscar niveles de abstracción mayores para poder dialogar con campos empíricos y teó-

ricos útiles en ese tipo de tesis, ya que solo a partir de la discusión del estado actual del campo de estudios se está en condiciones de formular el problema de investigación.

V. Consideraciones finales

En el artículo examinamos el proceso de construcción de problemas de investigación con el objetivo de dar cuenta de las múltiples dimensiones, factores y decisiones que inciden en su elaboración. La centralidad del problema en la construcción de una investigación es indiscutible en tanto síntesis del proyecto donde se integran cuestiones de carácter epistemológico, metodológico y teórico. Partimos de una experiencia concreta, el taller de tesis de la Maestría en Ciencias Sociales de la UNLP, de la cual realizamos un registro en clase y en las reuniones preparativas a los encuentros durante los cursos correspondientes a los años 2016 y 2017. Entendemos, por un lado, que las experiencias educativas no son extrapolables, que su sentido es situado y, por el otro, la imposibilidad de plantear recetas generalizables en el ámbito de la metodología de la investigación en ciencias sociales. Sin embargo, teniendo en cuenta estas limitaciones, estimamos que el ejercicio al cual nos abocamos permite realizar aportes tanto en el ámbito de la práctica educativa en la metodología como en la reflexión metodológica en el marco de la producción de proyectos de investigación en ciencias sociales.

Uno de los puntos salientes del planteo es el carácter negociado del proyecto en general cuya síntesis es el problema de investigación. Por supuesto, el proceso, dificultoso al punto de generar recurrentemente frustración, requiere la lectura, la persistencia y la reflexión activa por parte de la/el tesista. La voluntad de la/el tesista es fundamental de cara a la difícil tarea de construcción de una pregunta sólida, concreta y que resulte un aporte significativo al campo en el cual se inscribe. Asimismo la presencia activa de los/as directores/as y codirectores/as es fundamental porque posibilita una mirada externa y formada en el campo de estudios que es significativo para el trabajo. También porque el/la tesista, a través de sus directores/as, se involucra en debates y campos en los cuales los/as directores/as suelen tener posiciones tomadas, las que deben ser tenidas en cuenta en el marco de una convivencia intelectual durante el proceso de producción de la tesis.

En nuestro caso, requiere una vigilancia del contexto institucional en que se enmarca el proyecto de tesis. A su vez, en el marco de un proceso de aprendizaje requiere la participación de los/as demás estudiantes que cursan el taller. Muchas veces sus aportes, el trabajo en el aula sobre problemas espe-

cíficos de los proyectos o dificultades compartidas colaboran a objetivar estas dificultades. Al tiempo que la intersubjetividad sobre las dificultades otorgan legitimidad al planteo docente, permiten avanzar en otras dificultades que suelen tener los proyectos.

Ante la falta de recetas que faciliten este proceso, apelamos a ejercicios como la diferenciación entre pregunta general y objeto empírico o «la fórmula del problema», con miras a posibilitar el avance en la construcción del problema. Se trata de un proceso diferente en cada tesista y por eso en gran medida artesanal, que debe tener en cuenta las características disciplinares y también personales del/la tesista así como del grupo.

Notas

1. La actividad central del taller consiste en la elaboración de los proyectos de tesis por parte de los/as maestrandos/as a partir de la presentación de avances parciales que dan lugar a discusiones colectivas y tutorías individuales. Durante el proceso se presta especial atención a los problemas de diseño en los términos de la investigación que evidencien los proyectos. El taller sigue al seminario de tesis, instancia en la cual los/as participantes deben avanzar en la construcción de un campo de estudios problematizado desde el cual puedan proponer un problema que constituya un aporte. [«« volver](#)
2. El taller de tesis es coordinado por dos docentes, un sociólogo y una socióloga, dedicados a la investigación en ciencias sociales. La estructura incluye una clase de presentación, dos clases dedicadas a la discusión de las primeras versiones de los proyectos, dos clases dedicadas a tutorías individualizadas y, finalmente, una segunda ronda de presentación de avances. [«« volver](#)
3. Con miras a resguardar las identidades de los/as participantes modificamos los nombres y algunas dimensiones o características de su proyectos de investigación, intentando no perder su carácter ilustrativo. Los ejemplos trabajados en el artículo cuentan con la aprobación de los/as participantes para su difusión. [«« volver](#)
4. En sintonía, tal como señala Becker (2009), durante el trabajo de campo resulta útil realizar preguntas que comienzan con *cómo*, que permiten conocer las circunstancias, secuencias y/o condiciones de un acontecimiento; antes que preguntas que comiencen con *por qué*, que pueden llevar al entrevistado/a a limitar su respuesta a una única causa, sin revelar defectos ni inconsistencias. [«« volver](#)
5. Un análisis del método etnográfico que incluye la variable temporal puede consultarse en Guber (2011). [«« volver](#)
6. Por ejemplo, es importante mencionar que un problema de investigación sobre el presente puede dar lugar a un diseño

etnográfico pero no a historias de vida. Además, en esta línea, si sobre un tema de investigación solo disponemos de encuestas nacionales no podríamos plantear un problema centrado en los sentidos y significados para los actores frente a este tema.

[«« volver](#)

7. Plan de Estudios Maestría en Ciencias Sociales disponible en <http://posgrado.fahce.unlp.edu.ar/index.php/course/maestria-en-ciencias-sociales/> [enero 2018]. [«« volver](#)

8. Régimen de funcionamiento de las Carreras de Grados Académicos y de las actividades educativas de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación disponible en <http://www.fahce.unlp.edu.ar/normativa/regimen-de-funcionamiento-de-las-carreras-de-grad-academicos-y-de-las-actividades-educativas-de-posgrado-de-la-facultad-de-humanidades-y-ciencias-de-la-educacion-resolucion-1035-2011> [enero 2018]. [«« volver](#)

Referencias bibliográficas

- BECKER, H. (2009). *Trucos del oficio: cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- EDELSTEIN, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar. *Revista IICE*, Año IX (17), 1-9.
- EGUÍA, A. y Piovani, J. (2003). Metodología de investigación. Algunas reflexiones y pausas para la elaboración de una tesis. *Trampas de la comunicación y la cultura*, 17 (2), 21-33.
- GUBER, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2006). *Metodología de la investigación*. México DF: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- HOLLIS, M. (1998). *Filosofía de las ciencias sociales*. Barcelona: Ariel.
- MENÉNDEZ, E. (1997). El punto de vista del actor. Homogeneidad, diferencia, e historicidad. *Relaciones*, n.º 69.
- PIOVANI, J. (2018). El diseño de la investigación. En: Alberto Marradi, Néida Archenti y Juan Piovani (coords.). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: EMECE.
- RETAMAZO, M. (2014). ¿Cómo hacer un proyecto de tesis doctoral en Ciencias Sociales? *Ciencia, Docencia y Tecnología*, n.º 48, 173-202.
- RUIZ DE OLABUÉNAGA, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SAUTU, R., Boniolo, P., Dalle P. y Elbert R. (2005). *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO Libros.
- SCHUTZ, A. (1995). Formación de conceptos y teorías en las ciencias sociales. En: Alfred Schutz. *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu, p. 71-85.
- VALLES, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.

- VERD, J. M. y LOZARES C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Barcelona: Editorial Síntesis.
- WAINERMAN, C. y Sautú, R. (2001). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- WAINERMAN, C. (2001). Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales. En: Catalina Wainerman y Ruth Sautú (Comps.). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- WEBER, M. (1996). Conceptos sociológicos fundamentales. En: Max Weber, *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México, FCE.
- YIN, R. (2014). *Case study research. Design and methods*. California: Sage.