



Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales
Especialización en docencia universitaria en
Ciencias Empresariales y Sociales

TRABAJO FINAL DE ACREDITACIÓN
PROPUESTA PEDAGÓGICA SUPERADORA

DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PROBLEMAS
DE INVESTIGACIÓN EN CURSOS DE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN
CON ESTUDIANTES DE CARRERAS DE NEGOCIOS DE LA UCES

Autora: Lic. Rut Vieytes

Directora del trabajo:

Buenos Aires, Mayo 2010

Si no hubo pregunta no puede haber conocimiento científico.

Gastón Bachelard

En la enseñanza de las ciencias, quizá más que en otras disciplinas, los problemas pedagógicos no pueden resolverse jamás, sino únicamente *trabajarse* (en el sentido como se trabaja la tierra o la madera) sin jamás estar seguros del resultado.

Jean Pierre Astolfi

1. PROBLEMA

Históricamente, con la denominación Metodología de la Investigación, se impartían en casi todas las carreras de grado contenidos metodológicos. El objetivo de esas asignaturas -en carreras de ciencias naturales y de ciencias sociales- consistía en que el estudiante conociera los métodos y técnicas a través de los cuales se generaba conocimiento en su propia disciplina.

Tal objetivo se resolvía con mayor o menor linealidad en función de los supuestos paradigmáticos dominantes en cada una de esas disciplinas y de las líneas y discusiones abiertas al interior de las mismas. Diferentes concepciones sobre el conocimiento y sobre la posibilidad que tiene el hombre de acceder a él, así como las controversias vigentes acerca de la naturaleza de la realidad física y de la realidad social daban lugar ora a asignaturas donde el modelo era incuestionablemente hipotético deductivo –generalmente en ciencias naturales- , ora a otras que exigían una mayor discusión previa –generalmente en Ciencias Sociales- y por ello estaban precedidas en el plan de estudios por asignaturas tales como Filosofía o Epistemología.

En ambos casos, no obstante, la tarea docente estaba centrada por un lado en acercar al estudiante los principios teóricos y las operaciones y reglas de control interno que usan los hombres de ciencia para generar nuevos conocimientos en el área de que se trate; y por otro, en las normas de control externo que la ciencia institucionalizada exige a cada disciplina. En conjunto, el único modo disponible para evaluar las investigaciones con las que necesariamente el estudiante y el profesional habría de convivir y tomar decisiones en la vida académica y laboral.

A partir del nuevo enfoque sobre la investigación que deben adoptar las universidades en función de los factores arriba mencionados – control del Estado sobre los mecanismos de certificación de las universidades privadas y evaluación de la CONEAU- las asignaturas metodológicas cambiaron en parte sus objetivos que dejaron de estar únicamente relacionados con conocer los métodos y técnicas de investigación y comenzaron a proponerse

que el estudiante sea capaz de producir conocimiento y de adquirir cierta competencia en concebir proyectos de investigación.

En correspondencia con las transformaciones descritas, surge de manera relevante en todas las universidades el problema del cual será tributaria mi propuesta pedagógica superadora, a saber: las dificultades que se presentan para plantear problemas de investigación.

El problema concreto que inspira la presente propuesta pedagógica superadora se suscita en el ámbito de la asignatura Metodología de la Investigación de las licenciaturas en Marketing y en Dirección de Negocios y en Seminarios y Talleres de Trabajo Final en dichas carreras que tuve y tengo la responsabilidad de coordinar como profesora titular de la asignatura en la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES). En todas las instancias en que dicté la materia se presentó como una gran dificultad y obstáculo la tarea de *construcción del problema de investigación en cursos numerosos con estudiantes que comparten cierta especificidad*. Así, la propuesta se inscribe a la vez en la identificación de un enfoque que contribuya a que los estudiantes sean capaces de plantear problemas de investigación y en el análisis de los obstáculos que surgen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta gran tarea de la investigación que es el *problematizar*.

Como se advertirá luego, la posibilidad de plantear un problema de investigación encierra, más allá del producto, un indicador que expresa en el alumno la adquisición de un conjunto de esquemas operativos – *competencias*- articulables y transferibles a la resolución de otros problemas Braslavsky y Acosta, (2004: 14) de la vida profesional y social.

Presentado el problema a modo de interrogante: ¿Por qué resulta tan difícil a los estudiantes que cursan Metodología de la Investigación la tarea de plantear problemas de investigación en su propia disciplina? ¿Cuáles son los conocimientos, habilidades, actitudes que durante el curso de la carrera no han logrado desarrollarse lo suficiente como para poder concretar la tarea?, ¿Cuáles son los factores por los que -en mi experiencia- resulta

especialmente difícil plantear problemas de investigación a los alumnos de carreras de negocios de UCES, comparados con otros con los que también trabajo?

La respuesta a los interrogantes planteados no es sencilla. Para comenzar a enumerar, hay cuestiones propias de la vida de *los estudiantes*: desde las limitaciones de tiempo ligadas a sus nuevas responsabilidades adultas - el trabajo y la familia- ; hasta la fatiga de continuar en la vida académica no siempre atractiva en comparación con la vida laboral, para el estudiante de negocios que debe plantear su problema de investigación luego de sentirse cuatro o cinco años *detenido*¹ en las aulas.

Además, están las dificultades que son inherentes a *los contenidos*: la naturaleza social, compleja y construida de los problemas de investigación; y la falta de formación epistemológica que genera la lógica con la que se estudia en las carreras de negocios en general y en la UCES en particular.

Son desde luego también muy significativas, las dificultades asociadas a nosotros, *los profesores* de metodología, que expresamos, en el más amplio sentido, nuestro propio mundo y nuestras propias limitaciones al intentar que el estudiante realice la tarea que nos hemos propuesto. E inseparable de la cuestión docente, los factores institucionales que rigen la pedagogía del Nivel Superior, especialmente en las que imparten carreras de negocios.

Factores que contribuyen al surgimiento del problema

Pensando en estos factores que contribuyen al surgimiento del problema de plantear problemas de investigación, o mejor al problema de cómo implementar una propuesta pedagógica que contribuya a que los estudiantes consigan plantear problemas de investigación, desarrollaré en este apartado, de manera más específica los factores que contribuyen al surgimiento del problema. Son estos factores, en última instancia, los que

¹ Expresión de un alumno de UCES.

se presentan como obstáculos para el desarrollo de un nuevo diseño de la asignatura Metodología de la Investigación basado en competencias.

Factores relativos a los estudiantes

a) *Dificultades cognitivas, resistencias y/o falta de motivación para leer, comprender los textos y las consignas, redactar, trabajar sistemáticamente, etc.:* Los estudiantes de UCES comparten con muchos de los estudiantes argentinos –y también con los de otros países- las ya clásicas dificultades cognitivas, resistencias y/o falta de motivación para leer, comprender los textos y las consignas, redactar y trabajar sistemáticamente. Estas dificultades tienen un impacto directo en la capacidad para plantear problemas de investigación. Ello es así en la medida en que un problema de investigación no surge en el vacío sino en el marco de ciertas coordenadas. Es necesario que el estudiante en proceso de problematizar pueda localizar, analizar críticamente y sistematizar los antecedentes obtenidos de la revisión de fuentes bibliográficas y documentales acerca de las investigaciones que ya se han hecho sobre las cuestiones que lo ocupan. Y hay que decirlo: sea alguien o no experto en investigación, a poco de comenzar la actividad de búsqueda de antecedentes comenzarán a surgir dificultades relacionadas con la información disponible, su accesibilidad y el grado de complejidad de sus contenidos, las competencias para la selección, el procesamiento, la síntesis; y también la capacidad de para conceptualizar, redactar, citar, exponer, etc.

b) *La paradoja de que el interés pragmático propio del estudiante de negocios sea a la vez un obstáculo y una posibilidad para el planteo de problemas de investigación.:* Las personas en la vida cotidiana, y también los estudiantes -especialmente los estudiantes de negocios- se relacionan con el conocimiento de una manera habitualmente pragmática. Como Dice Bachelard:

“En el conocimiento vulgar los hechos se implican demasiado pronto en razones.” Eso quiere decir que en

la vida cotidiana tendemos a dar siempre explicaciones, aún sin saber muy bien qué es lo que intentamos explicar. Pareciera que “la respuesta es mucho mas clara que la pregunta, es más, la respuesta ya está dada antes que la pregunta se aclare.” (Bachelard 1979:52)

La posibilidad de crear problemas de investigación descansa en la capacidad de resistir el impulso de apurar una respuesta, evitar la tentación de la clausura y persistir en la interrogación. Un problema de investigación es una pregunta y problematizar implica, antes que nada, la acción de interrogar. En tal sentido, el saber de sentido común es un obstáculo para el planteo de interrogantes (Vieytes, R: 2004). Preguntarse implica que se está dispuesto a reconstruir el saber establecido, a rectificar los errores, provocar debates, contradecir la experiencia común, destruir conocimientos mal adquiridos, mutar para contradecir el pasado. Es pensar en términos de que las cosas son así pero podrían ser de otra manera. Preguntar es estar dispuesto a cuestionar lo que hasta ese momento se ha creído. Y hay que decirlo: el saber cotidiano, la pragmática de los negocios –entendida de manera ingenua, tal como la perciben los estudiantes- es contraria a esta forma de cuestionamiento. Pero paradójicamente esta relación en alguna medida utilitaria con el conocimiento no deja de resultar interesante si se la piensa desde la perspectiva contraria, por ejemplo como lo expresa J. Dewey:

“Para que alguien se dé cuenta de que se enfrenta a un problema real, es necesario que una dificultad le aparezca como su propia dificultad, como un obstáculo nacido a lo largo de su experiencia y que debe superar...Nada puede convertirse en problema para alguien simplemente porque se haya etiquetado de problema o aun porque se trate de algo que es difícil o poco atractivo”. (Dewey, J: 1985)

En Bachelard: La ruptura epistemológica necesaria para que una actividad de tipo científico se instaure contra el sentido común. Para Dewey, es necesario que el problema sea percibido como tal en la propia experiencia cotidiana. Para el trabajo en el aula: un interrogante: ¿ir en contra o a favor

de la experiencia cotidiana a la hora de concebir caminos para plantear problemas de investigación?

Factores relativos a los contenidos

Hay una serie de factores que contribuyen al surgimiento del problema que se asocian a los contenidos. Tanto por las dificultades relativas a *qué* se enseña como a aquellas que, por defecto, *no* se enseñan, a saber: a) la naturaleza compleja, construida y social del concepto de problema de investigación adoptado por la cátedra y b) la ausencia de formación epistemológica en las carreras de negocios, respectivamente.

a) La naturaleza compleja, construida y social del concepto de problema de investigación adoptado por la cátedra.

En la asignatura Metodología de la Investigación adoptamos una perspectiva que asume que el problema es una construcción compleja, construida social y subjetivamente. Ello no alude a las nociones de confusión, turbación o incapacidad que se tiene para describir la realidad. Es compleja en el sentido de Edgar Morin para quien complejo "es aquello que puede ser entendido como lo que vence la confusión, la turbación y la dificultad para pensar". 2 (Morin, E. 1997).

² La reforma de pensamiento, es el que permite integrar estas formas de relacionamientos. Yo lo llamo el pensamiento complejo, pero yo me apresuro a decir que hay un malentendido en la palabra: algunos, escuchando constantemente la palabra "complejidad", me dicen "Vea como progresan sus ideas". Yo les contesto que están equivocados porque tal lo usan o como uno cree entenderlo el término significa confusión, turbación y la incapacidad que uno tiene para describir la realidad. Lo que yo llamo el pensamiento complejo, es el que vence la confusión, la turbación y la dificultad para pensar con la ayuda de operadores y con la ayuda del pensamiento organizado: separador y unificador. Comunicación en la Convención Internacional "¿Qué Universidad para mañana? Hacia una evolución transdisciplinaria de la universidad" (Locarno, Suiza, 30 de abril - 2 de mayo de 1997); el texto se publicó en Motivation, n° 24, 1997. Traducción F. Dechef.

El problema es una construcción social, en la medida en que lo son todas las producciones humanas: en el problema convergen todos los actores para quienes el problema y sus componentes tienen significado y sentido. Representa en sí mismo un consenso precario al cual se llega mediante un proceso diverso de formación de significados. Estos significados se derivan de la interacción entre discursos y en tal sentido, el problema es inherente a un marco de relaciones -un marco social- que contiene a la teoría y la metodología, pero que implica a muchas otras cosas. La idea de que el tejido de la realidad es inseparable del tejido de los discursos que la establecen como tal -que es casi un lugar común para un estudiante por ejemplo, de Ciencias Sociales- resulta extraña a los estudiantes de negocios.

b) La ausencia de formación epistemológica en las carreras de negocios.

La epistemología se ocupa de indagar las distintas perspectivas acerca de las condiciones bajo las que podemos conocer la realidad social. Muchos autores utilizan el término epistemología para designar a la 'teoría del conocimiento' o 'gnoseología', es decir, un sector de la filosofía que examina el problema del conocimiento en general: el ordinario, el filosófico, el científico, etc. Pero, en general, el término epistemología es empleado en un sentido más restringido, referido exclusivamente a los problemas del conocimiento científico, tales como las circunstancias históricas, psicológicas y sociológicas que llevan a su obtención y los criterios con los cuales se lo justifica o invalida. La epistemología es, entonces, el estudio de las condiciones de producción y validación del conocimiento científico. La epistemología es una actividad crítica que se dirige a todo el campo de la ciencia. (Klimovsky, G; 1995: 27-29)

¿Porqué constituye una carencia no estudiar epistemología en el marco de disciplinas que remiten únicamente -por lo menos en el imaginario de sus protagonistas- a ámbitos estrictamente profesionales?

La epistemología ofrece el enorme potencial de pensar en términos de múltiples miradas y configuraciones. Dicho lo último de otro modo: siempre que alguien observa, está fijando el contexto desde el cual observa -lo sepa o no-. En general, el observador efectúa su observación sin tomar conciencia de los supuestos que su operación implica. La reflexión epistemológica abre el horizonte a una observación que observa cómo se enfocan los problemas de las disciplinas. El producto posible de esa observación es un sujeto auto reflexivo y capaz de situarse en contextos diversos para repensar su saber: el porqué, el para qué, con qué fin, para quién, con qué sentido, en qué condiciones se produce conocimiento en su ámbito de actuación. (Vieytes, R; 2004)

Como consecuencia de ésta falta formación epistemológica, de esta carencia de múltiples miradas, se potencia el problema que ocupa a esta PPS en los siguientes sentidos:

a) Adopción acrítica de perspectivas paradigmáticas.

Uno de los efectos de la falta de formación epistemológica que mayor obstáculo ejerce en la posibilidad de problematizar es la adopción sin fisuras las perspectivas paradigmáticas: no es que pretendiera que los estudiantes de negocios fueran críticos sistemáticos de todas las teorías y modelos con los cuales trabajan. De hecho, mas allá de las peticiones de principio de quienes estamos formados en las ciencias sociales y humanas es imposible -ningún profesional lo hace- abarcar todas las reflexiones técnicas³, metodológicas⁴, teóricas⁵, metateóricas⁶, epistemológicas⁷ y ontológicas⁸

³ ¿Cómo hacer, concretamente, para encontrarse con la realidad social? Por ejemplo, decidirse por determinadas técnicas de acopio y procesamiento de bibliografía; técnicas de muestreo (probabilística o no probabilística); instrumentos o técnicas de recolección de datos (cuestionarios, entrevistas, escalas); técnicas de análisis de los datos (análisis descriptivo, inferencial); etc.

⁴ ¿Cómo hacer, en términos de una estrategia general integrada y coherente, para encontrarse con la realidad social? Por ejemplo: optar entre un enfoque cuantitativo, un enfoque cualitativo, un enfoque dialéctico, etc.

⁵ ¿Con qué conceptos -de qué teorías específicas de cada disciplina- se procura dar cuenta de la realidad social? Por ejemplo, entre la teoría de las instituciones totales de Goffman, la teoría de la Atribución, la teoría de los ciclos de vida del producto de Kotler, la teoría de los Grupos de Supuesto Básico de Bion, las teorías monetarias del ciclo económico, la teoría de la utilidad y la demanda, etc.

que atraviesan la labor de un investigador de cualquier disciplina cuando plantea su problema de investigación. En la práctica los investigadores suelen eludir en lo posible las complejidades asociadas a este proceso de elección mediante la adscripción a priori de una u otra de las perspectivas metateóricas de la realidad social, aplicando de forma más o menos consciente, con mayor o menor grado de coherencia, sus presupuestos axiomáticos a cuantas investigaciones realizan. Con frecuencia, los investigadores o aplican su particular orientación metateórica a cualquier objeto de estudio, o seleccionan el objeto en función a su adaptabilidad a la perspectiva con la que suelen trabajar. Algo similar ocurre en relación a las teorías, los métodos y las técnicas, donde la formación académica, el clima científico o profesional, las exigencias económicas y aún la costumbre o la moda orientan al investigador siempre hacia la utilización de los mismos recursos (Bericat, 1998). No obstante, y más allá de cómo operan estas fuerzas de simplificación y sus innegables beneficios en términos de la especialización de quien investiga, la adopción llana de dos o tres autores - los maestros del Marketing, Kotler, Lamben, Porter, etc.- limita drásticamente el tipo de preguntas –problemas– que el estudiante se formula. De hecho, cuanto más amplia sea la formación del investigador en distintas áreas del saber, cuanto más sea capaz de hacer planteos epistemológicos, cuántas más teorías comprenda, cuanta más literatura o pintura –incluso- conozca; mejores serán sus posibilidades de establecer analogías, metáforas, relaciones y abstracciones creativas y fructíferas.

⁶ ¿Cómo puede comprenderse la realidad social en general? mediante las teorías generales de primer orden, como la Teoría Sistémica (Friedrichs: A Sociology of Sociology. Nueva York, Free Press, 1970), o de segundo orden, como el funcionalismo o el marxismo.

⁷ Remito aquí a la definición de Klimovsky en este mismo texto. Las distintas perspectivas acerca de las condiciones bajo las que podemos conocer la realidad social. Muchos autores utilizan el término epistemología para designar a la ‘teoría del conocimiento’ o ‘gnoseología’, es decir, un sector de la filosofía que examina el problema del conocimiento en general: el ordinario, el filosófico, el científico, etc. Pero, en general, el término epistemología es empleado en un sentido más restringido, referido exclusivamente a los problemas del conocimiento científico, tales como las circunstancias históricas, psicológicas y sociológicas que llevan a su obtención y los criterios con los cuales se lo justifica o invalida. La epistemología es, entonces, el estudio de las condiciones de producción y validación del conocimiento científico. La epistemología es una actividad crítica que se dirige a todo el campo de la ciencia (Klimovsky, G: Las desventuras del conocimiento científico Bs. As., AZ Editores, 1995. pp. 27 a 29)

⁸ Qué es la realidad social. ¿Es una construcción intersubjetiva?, ¿Es un imperativo biológico?, etc.

b) Conocimientos previos de raigambre positivista y empirista.

Pero los estudiantes de negocios no solo carecen de formación epistemológica sino están formados casi exclusivamente bajo supuestos positivistas que no saben ni pueden cuestionar. Lo importante, sin embargo no es acusar a la formación previa con rótulos, sino identificar los efectos que produce sobre el problema que me ocupa. Para pensar esos efectos es útil remitirse a la noción de *aprendizaje significativo* desarrollada dentro del paradigma cognitivo. Aprender significativamente supone la posibilidad de atribuir significado a lo que se va aprendiendo a partir de lo que ya se conocía. La significatividad del aprendizaje se refiere a que el estudiante pueda establecer vínculos sustantivos y no arbitrarios entre el nuevo contenido y lo que ya sabía (los conocimientos previos).⁹ La concepción constructivista asume que:

“Los alumnos aprenden y se desarrollan en la medida en que pueden construir significados en torno a los contenidos curriculares; esta construcción incluye la aportación activa y global del alumno, su motivación y conocimientos previos en el marco de una situación interactiva, en la que el profesor actúa de mediador y guía entre el alumno y la cultura” (Solé y Coll, 1993).

Desde esta perspectiva, ante la nueva información presentada, se produce una revisión, modificación y enriquecimiento de los conocimientos previos y estructuras de pensamiento, estableciendo nuevas conexiones y relaciones que aseguran la funcionalidad. Se entiende que un aprendizaje es funcional cuando la persona que lo ha realizado puede utilizarlo efectivamente en una situación concreta para resolver un problema determinado y en nuevas situaciones, para efectuar nuevos aprendizajes. Así, la posibilidad de aprender se encuentra en relación directa a la cantidad y calidad de los aprendizajes previos realizados y a las conexiones que se establecen entre ellos. Cuanto más rica, en elementos y relaciones, es la estructura cognitiva

⁹ Para más información sobre este tema ver: Pozo, J. I. (1989) “Teorías cognitivas del aprendizaje”. Madrid: Morata. POZO, I. (1996) “Aprendices y maestros”. Madrid: Alianza.

de una persona, más posibilidades tiene de atribuir significado a materiales y situaciones novedosos y, por lo tanto, más posibilidades tiene de aprender significativamente nuevos contenidos. ¹⁰ Ahora bien ¿con qué clase de conocimiento previo acerca de los problemas de investigación cuentan los estudiantes con quienes me encuentro en cuarto año?, ¿qué vínculos sustantivos puedo establecer entre esos conocimientos y la noción que procuro transmitir –visión no positivista del problema-?

Existe una tendencia muy arraigada en las carreras de negocios -que deviene justamente de su raíz positivista y empirista- a presentar a los problemas de investigación como entidades dadas, es decir, como cuestiones a resolver *en sí* que se imponen al observador. Distintas asignaturas en las carreras, muestran los problemas con consignas del tipo: "...se presentó tal problema ¿qué hacer?". Este enfoque, tiene su vertiente en el aula en el "reconocimiento" que los estudiantes hacen de los problemas. No se propone un sentido del problema como interrogación, como construcción. El problema está dado. Las preguntas que pretendemos formular en el problema de investigación exigen siempre una búsqueda, atención, energía, apertura, innovación y reflexión. Pero a veces esas preguntas no surgen, no logran surgir porque interrogan sobre lo ya conocido, incomodan, problematizan e interpelan lo ya conocido y a partir de allí generan resistencias. En un mundo de muchas recetas, de modelos estudiados como leyes inmutables, las preguntas introducen una ruptura, cuestionan lo que nadie se cuestiona, el mundo de lo dado por hecho. Un mundo que además se entiende como un dato, como resultado de una sumatoria de observables que lo definen como tal.

En general, se concibe al saber de las disciplinas de negocios muy cerca de la empiria. Aún los modelos teóricos que los estudiantes valoran son presentados en los textos que utilizan como productos de la investigación

¹⁰ Para más información sobre este tema ver: SÁNCHEZ I. Tomás. La construcción del aprendizaje en el aula. Buenos Aires: Editorial magisterio del Río de la Plata. POZO M. Juan Ignacio (1996). Aprendices y maestros. Madrid: Alianza Editorial. COLL, C. y SOLÉ, I. (1989). Reforma y currículum en Cuadernos de Pedagogía. Marzo, No. 168.

empírica y se pierde de vista la dimensión teórica de todo estudio empírico. La abstracción en todas sus formas –aunque recurren a ella sin saberlo– resulta siempre sospechosa. Es difícil para el estudiante sin formación epistemológica pensar que los problemas que en la cátedra les proponemos que construyan son invenciones; como también lo son los números que cotidianamente utilizan en sus cálculos, fruto de las matemáticas, fruto quizás de la más formidable inventiva humana.

Elección de problemas preconstruídos

Inseparable de lo dicho hasta aquí, surgen a cada paso en nuestros cursos los *problemas preconstruídos* (Bordieu) tal como los presentan, de manera relevante, los medios y los referentes del Marketing en los países centrales. Así, son temas de preocupación hoy “las segundas marcas después de la crisis”, “el nuevo consumidor”, “la responsabilidad social empresaria” y subsiguientes temas de la agenda de los medios o de las “modas” de la disciplina repetidos *ad infinitum*, como antes lo fueron el “marketing relacional”, “los esquemas mentales”, “el marketing ecológico” o “el poder de negociación de los supermercados”. El proceso de ruptura con los problemas de investigación “dados”, la tarea de desmantelamiento de las elaboraciones ya establecidas por las disciplinas, por los medios, por el sentido común, es una de las labores más difíciles para el investigador social con formación epistemológica. ¡Cuanto más difícil sin esa formación para un estudiante que no aprendió a cuestionar observaciones propias ni ajenas!

Factores Institucionales

Entre los factores institucionales, propios de UCES, puedo identificar uno de orden general y otro de orden particular: a) las deficiencias del Nivel Superior y b) el lugar y objetivo institucional de la asignatura metodología de la investigación en las carreras de negocios de UCES.

a) Deficiencias del Nivel Superior

Las dificultades se potencian en función de ciertos aspectos que son en general deficitarios en el Nivel Superior. Tomaré dos que son los de mayor impacto en el problema que ocupa a esta propuesta: a.1) la rigidez con la que se enseñan las disciplinas y su concomitante dificultad para integrar y contextualizar contenidos¹¹, y a.2) el deficiente desarrollo de la pedagogía en el Nivel Superior.

a 1) Rigidez con que se enseñan las disciplinas

Coherente con lo que habré de afirmar más adelante, considero relevante el crecimiento de las disciplinas de negocios. Como lo afirma Zabalza,

“Las disciplinas no son simples compendios de nociones, sino que son un instrumento para conocer la realidad, no contienen la realidad, sino que poseen recursos conceptuales y operativos para penetrar en ella. En definitiva, en su contexto didáctico los contenidos de las disciplinas no solo se conocen, sino que se usan (...) es así como cada disciplina le aportará capacidad y aptitud para captar la realidad en base a un conjunto específico de modelos teóricos y operativos (eso es la disciplina) que aseguren al máximo la controlabilidad de los distintos aspectos de la realidad y la coherencia del pensamiento” (Zabalza; 1993).

Sin embargo, la excesiva rigidez con la que se tratan las disciplinas en el Nivel Superior atentan contra la posibilidad de los estudiantes de plantear problemas de investigación. Puedo ilustrarlo con una anécdota: una mañana

¹¹ Morín dice además al respecto: “Estas condiciones se presentan todavía más a nosotros cuando se abre una era global de la inter-solidaridad. Agreguemos que la separación histórica entre las dos culturas, la cultura de las humanidades que incluyeron la literatura, la filosofía, pero sobretodo una posibilidad de reflexión y asimilación del conocimiento, y la nueva cultura científica, fundada en la especialización y la segmentación, agrava las dificultades que nosotros podemos tener para reflexionar sobre el conocimiento y, allí de nuevo, para integrarlos. Comunicación en la Convención Internacional “¿Qué Universidad para mañana? Hacia una evolución transdisciplinaria de la universidad” (Locarno, Suiza, 30 de abril - 2 de mayo de 1997); el texto se publicó en *Motivation*, N° 24, 1997. Traducción F. Dechef.

en un curso de la licenciatura en Marketing de UCES, un grupo de estudiantes discutía en clase a propósito del ranking anual de empresas publicado por el diario Clarín, en el cual se destacaban la creatividad y la innovación como atributos positivamente valorados en la percepción social de las empresas. La conversación versaba acerca de la creciente necesidad para las organizaciones de enfrentarse a un entorno complejo, y de cómo, ante esas nuevas exigencias, era hoy casi un lugar común hablar de participación y de calidad. Algunos alumnos opinaban que esos conceptos constituían más bien un conjunto de lindas palabras surgidas de la bibliografía americana y que nadie sabía muy bien en qué podrían descansar ni cómo sería posible arribar a esos anhelados logros. Circulaban, además, tres puntos de vista en la discusión: unos hablaban de círculos de calidad, de participación de los empleados en la toma de decisiones, de estilos de empresa que tienden a involucrar a las personas y favorecen, entonces, el consecuente desarrollo de la creatividad y la innovación. Para otros, en cambio, todo lo anterior solo aludía a una nueva estrategia managerial manipuladora como el viejo taylorismo pero más legitimada, para lograr aumentar el compromiso y productividad del empleado. Finalmente, una tercera perspectiva, algo pragmática, afirmaba que la creatividad, la calidad y la innovación se resolvían contratando virtudes y talentos individuales, lo cual exigía, por un lado, políticas rigurosas de selección de recursos humanos y altos salarios para el sector afectado a la innovación, y por otro, dejar de lado políticas globales para toda la compañía.

En la discusión, sin embargo, resultó evidente tanto la falta de acuerdo sobre el significado de conceptos como imagen, creatividad, innovación, aprendizaje, participación y calidad, como que las relaciones de determinación entre unos y otros conceptos eran controversiales y confusas. En este punto los estudiantes bien podrían haberse propuesto interrogantes, pues, en general, los desacuerdos, vacíos de conocimiento, imprecisiones o incongruencias en las teorías de cada disciplina constituyen buenas vías de acceso al planteo de problemas de investigación. Pero como la discusión tuvo lugar en una clase de Psicología Social – asignatura que

entonces yo también dictaba- todo quedó allí confinado y nadie pudo actualizar la disputa cuando llegó el momento de plantear un problema de investigación para su Trabajo Final.

En suma: uno de los mayores obstáculos que encuentra el estudiante para seleccionar un tema es la falta de integración de los contenidos de las asignaturas que cursó durante su carrera, los cuales perduran para siempre en sus compartimientos estancos sin llegar nunca a cruzarse e interrogarse entre sí. La imposibilidad de profundizar en la disciplina a la vez de construir un conocimiento holístico e integrado parece un obstáculo fuerte que contribuye al surgimiento del problema.

a 2) Deficiente desarrollo de la pedagogía en el Nivel Superior.

Como docente universitaria típica, había dedicado escaso tiempo a la formación pedagógica hasta la realización de la Especialización en Docencia. En ninguna de las cátedras en las que hice mi carrera académica y tampoco en las cátedras en las que soy profesora titular puedo decir que se realizó una verdadera reflexión pedagógica fundamentada. Participé y conduje enormes esfuerzos docentes orientados a la creación de material para el trabajo en el aula, para la investigación, para la extensión. Pero todo ello fue siempre más guiado por el voluntarismo, las propias experiencias y supuestos y las concepciones de sentido común que por una verdadera actividad guiada por competencias específicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En lo que a mi práctica se refiere, me encuentro inmersa en las limitaciones generales que caracterizan a todos los docentes del Nivel Superior. Pero me detendré especialmente en aquellas que evalúo forman parte de la dilucidación de las dificultades asociadas al planteo de problemas de investigación.

- Falta de fundamentos para la selección y secuenciación de los contenidos: La forma en que se posee el conocimiento tiene relación con la ordenación del contenido. (Stenhouse; 1987)
- Falta de reflexión de los docentes acerca de los supuestos epistemológicos sobre el aprendizaje y su relación con los modelos

didácticos que utiliza: el *cómo enseñar* no se puede separar de la concepción epistemológica que tiene el docente ni de la manera en que él cree que aprenden los alumnos. Ambas concepciones -conscientes o no- implícitas o explícitas, condicionan la acción didáctica. Por este motivo la falta de reflexión sobre los propios supuestos atenta contra las posibilidades de elaborar propuestas didácticas adecuadas a los fines perseguidos.

- Insuficiente formación del docente universitario en la planificación de actividades que permitan aprender conocimiento procedimental: la investigación es proceso y es producto. Lo mismo que el problema de investigación, que en tanto objeto construido supone la puesta en marcha de un dispositivo que favorezca el aprendizaje de los procedimientos necesarios para elaborar el producto. Las estrategias metacognitivas, junto con las habilidades cognitivas (de búsqueda, de retención de la información, organizativas, inventivas, analíticas, de comunicación, sociales, de toma de decisiones), las técnicas manuales o motrices, los algoritmos, conforman una caja muy diversa de herramientas que constituyen *el saber hacer*. Coll y Valls (1992) las engloban a todas bajo la denominación de procedimientos y las definen como "*un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta*". En la definición se señalan tres aspectos: suponen una *actuación*, que es *ordenada* y buscan *conseguir* una meta. Para Coll (1987) los procedimientos son contenidos del aprendizaje, junto con los conceptos y las actitudes, por lo que se pueden aprender y enseñar. Aunque los autores consideran muy difícil clasificar los procedimientos, destacan algunas diferencias entre grandes grupos, y así se distinguen los de componente más motriz de los de componente más cognitivo. Entre los primeros se sitúan aquellos cuya ejecución es claramente observable (medir, pesar, observar al microscopio, decantar, destilar). En los segundos el comportamiento es interno, lo que no permite ser observado (deducir consecuencias de un hecho, emitir conjeturas ante un problema, deducir el significado de una palabra por el contexto, relacionar variables, unos aspectos con otros, etc.). También se establecen diferencias entre algoritmos y heurísticos; en los primeros se realiza una secuencia de acciones precisa y fija para resolver un

problema (los del cálculo), mientras que los segundos orientan de manera general en una serie de actuaciones, cuyo seguimiento no asegura el resultado (estrategias). Los contenidos asociados al planteo de problemas de investigación que son conocimientos procedimentales pueden ser clasificados en función de esas categorías de Coll como procedimientos *cognitivos, internos y heurísticos*. Sobre la enseñanza de este tipo de contenidos tenemos poca experiencia en la universidad, tradicionalmente caracterizada por la enseñanza de conceptos más que de procedimientos.

- Escaso incentivo al estudiante de negocios de UCES a participar del desarrollo disciplinar y de la investigación académica

b) Lugar en el Plan de Estudios y objetivo institucional de la asignatura Metodología de la Investigación en las carreras de negocios de UCES:

Sea debido a su juventud o al poder del paradigma dominante en el que la mayor parte de su producción se desarrolla, el análisis y reflexión sobre nuevas perspectivas epistemológicas, teorías generales y teorías sustantivas es relativamente escaso en las disciplinas de negocios que se estudian en el Nivel Superior en general y especialmente escaso en UCES.

Para comenzar, la formación del estudiante está orientada a valorar el conocimiento evaluativo destinado a la toma de decisiones empresariales antes que a fortalecer, contextualizar o cuestionar teorías.

Un significativo número de docentes de las carreras de Marketing y de Dirección de Negocios proviene del mundo de las empresas, y en ese marco, todo conocimiento parece destinado únicamente a resolver un imperativo práctico.

Disciplinas de negocios, universidad, alumnos y docentes configuran los pilares de una institución que no encuentra en ninguno de sus actores la fuerza suficiente para comprometerlos y desarrollar las actividades de investigación.

La única señal en tal sentido que los alumnos y los docentes reciben es la obligación de realizar el trabajo final de grado en la asignatura Metodología de la Investigación.

Pero son la duda, extrañeza, desconcierto, admiración, perplejidad, capacidad de asombrarse y de hacer, algunos de los ingredientes necesarios para plantear problemas de investigación. Y creo que la obligación de hacer una investigación en cuarto año de una carrera de grado, cuando los recursos cognitivos y procedimentales para hacerla son insuficientes, no llega a interpelar al estudiante de negocios como para que estas emociones tengan, en alguna medida, lugar.

Hay que reconocer, sin embargo, que fueron muchos los movimientos y acciones realizadas por la Institución en la búsqueda de un espacio para ubicar a la asignatura Metodología de la Investigación.

Pero esa búsqueda estuvo guiada por objetivos cambiantes. Desde concebirla como una suerte de introducción al conocimiento científico y preparación básica para asignaturas posteriores, hasta el actual objetivo de ser el ámbito para la realización del trabajo final de grado. En ningún caso pudo pensarse como un lugar para el desarrollo de competencias para la investigación, entendidas éstas como objetivos valorables no únicamente para el investigar o como meros recursos para lograr elaborar el trabajo final con el que los alumnos habrán de recibirse, sino también –y especialmente- como herramientas ineludibles para la formación profesional y la vida social.

Desde mi experiencia docente y como directora de proyectos de investigación, entiendo que la motivación y la actitud investigativa se asocian con más facilidad a la experiencia intelectual de construir objetos de conocimiento, develar procesos de producción de datos, interpretar, inferir y contextualizar, que a la obligación de entregar un producto acabado que no es posible para los estudiantes abordar en un cuatrimestre.

Antecedentes del problema

Los intentos históricos que a continuación reseño, procuran mostrar los cambiantes objetivos a los que me he referido, no con afán de mala crítica, sino para dejarlo dicho y evitar –en lo posible- caminos recurrentes. Sin creer por ello que mi propuesta pedagógica superadora pueda garantizar –aunque sea en alguna medida- logros mayores que los hasta aquí alcanzados. Como he subrayado en el epígrafe de esta propuesta al seleccionar las palabras de Jean Pierre Astolfi: en la enseñanza de las ciencias, quizá más que en otras disciplinas, los problemas pedagógicos no pueden resolverse jamás, sino únicamente trabajarse (en el sentido como se trabaja la tierra o la madera) sin jamás estar seguros del resultado.

La asignatura Metodología de la Investigación en las carreras de negocios de UCES

La inicial Carrera de Comercialización –que nació junto con la Universidad en 1991- no tenía Metodología de la Investigación como asignatura para apoyar al estudiante en la realización de su Trabajo Final obligatorio. La primera modificación del Plan de estudios se hizo –junto con un cambio de nombre de la carrera de Comercialización a la nueva denominación Marketing– en el año 2000. Por primera vez los estudiantes comenzaron a cursar Metodología de la Investigación, el primer cuatrimestre del primer año de su carrera. El siguiente cambio de plan llegó cinco años después, en 2005, donde la asignatura se ubicó en cuarto año. La misma secuencia siguió en el 2000 y en el 2005 la más reciente Carrera de Dirección de Negocios.

El primer plan -Comercialización- se caracterizó por dificultades persistentes para las presentaciones del Trabajo Final, y en consecuencia, un creciente número de alumnos que no conseguían egresar. Las asignaturas con orientación metodológica que los estudiantes de este plan habían cursado, tales como eran Investigación de mercado I y II estaban orientadas a los estudios evaluativos de Mercado y no preveían ni enseñaban como elaborar

informes, utilizar y citar bibliografía, investigar en la disciplina y mucho menos, por supuesto, se proponían enseñar a problematizar áreas del saber con la finalidad de construir conocimiento, contextualizar conocimiento producido en el extranjero o utilizar los datos prácticos obtenidos en las investigaciones de mercado como base observacional para investigaciones disciplinares en áreas de negocios.

Debido al agravamiento de la situación, en el año 2000 - coincidente con el cambio del plan de estudios y en el marco del cual dictaba la nueva asignatura Metodología de la Investigación I - la Dirección de la carrera me convocó para organizar un conjunto de actividades -talleres, seminarios y tutorías- al que en un apretado trimestre asistieron 200 estudiantes. Algunos de ellos tenían matrículas de solo dos dígitos, lo que da una idea del tiempo que llevaban sin lograr concretar su Trabajo Final, si se tiene en cuenta que en ese momento los números de matrícula tenían ya cinco dígitos.

Trabajamos sin que nadie en la Institución estuviera muy interiorizado de las enormes dificultades que se plantearon en esta instancia con tan elevado y heterogéneo número de participantes. Encuentro difícil entender hoy cómo pude trabajar en un proyecto de esas características. Hoy no la haría –no quise hacerlo ante un ofrecimiento concreto en la Carrera de Publicidad, donde se padece nuevamente idéntico problema- aunque entonces me sentí movida por un gran compromiso hacia la Institución y un lazo afectivo hacia la mayoría de esos estudiantes que habían pasado por mis aulas de Psicología Social, una asignatura que dictaba en la entonces próxima a expirar Carrera de Comercialización.

La conformidad de quienes reconocieron los logros de aquella experiencia – esencialmente la Dirección de la Carrera- resultó alta en función de los objetivos logrados, que en rigor estaban mas cerca de los resultados numéricos -trabajos efectivamente presentados- que de la calidad del producto. No fuimos muy ambiciosos en cuanto a la calidad de los trabajo, es cierto. Llegada la Institución a un nivel tan alto de jóvenes que no lograban obtener su título era necesario reducir ese indicador especialmente

negativo para la CONEAU. Ello, hay que admitirlo, resultaba lo más realista a la luz de la historia académica de un conjunto de estudiantes que, como ya dije, nunca habían cursado metodología de la investigación y constituían las primeras cohortes de la Universidad. Hubo un consenso implícito: no podíamos exigirles a nuestros estudiantes una competencia para la cual no los habíamos formado.

En cuatro meses se hicieron 194 proyectos y de ellos 120 trabajos finales resultaron aprobados ese mismo año: en todos y cada uno de esos casos el mayor esfuerzo, los mayores obstáculos que encontré durante aquellos maratónicos días fueron relativos al planteo del problema. Una vez logrado ese objetivo, que requería infinidad de encuentros personales, lecturas extensas y sumarias, llamadas telefónicas interminables y horas de PC respondiendo mails; luego de logrado el planteo del problema, la maquinaria se movía con rapidez y los trabajos comenzaban a salir.

La cuestión no es novedosa: Kerlinger ya decía que un investigador puede pasar años tratando de plantear su problema. Pero para él y para todos los que hacemos investigación, las dificultades y obstáculos que aparecen en los intentos de construir problemas de investigación se resuelven en el marco de la relación personal entre maestros y aprendices, o al interior de los equipos de investigación; pero no en el contexto de un masivo curso universitario que puede tener cuarenta y cinco estudiantes o bastantes más, cuando se trata de los seminarios de Trabajo Final.

La enseñanza que me dejó aquella experiencia fue que la cuestión de encontrar propuestas pedagógicas para estudiante y docentes que contribuyeran a conseguir los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para construir problemas de investigación en cursos numerosos con insuficiente contacto personal era prioritaria. El método voluntarista-emocional uno -a- uno que había utilizado era inviable de sostener en el tiempo: primero, la concentración que puse en aquella tarea pronto comenzó a obstaculizar el resto de mis ocupaciones. Segundo, no podía sostenerse teóricamente que mis estudiantes habían aprendido: no hubo tiempo de un verdadero proceso de apropiación de las habilidades y

conocimientos necesarios para lograr solos alguna transposición de lo que habíamos hecho apretadamente juntos. Y finalmente, aunque los trabajos estaban saliendo, la calidad que se lograba en esa -para mi- solitaria gesta, era necesariamente baja, por lo menos en relación a mis expectativas (aunque no tanto a la luz de los trabajos que habitualmente presentaban los alumnos sin guía alguna).

Plan 2000: Metodología de la Investigación en primer año

Los contenidos mínimos de la nueva asignatura -que no existía en el anterior Plan Comercialización- estaban orientados a que Metodología de la Investigación funcionara verticalmente como introducción a las otras asignaturas metodológicas, a saber: Investigación de mercado I y II e incluso Comportamiento del Consumidor. Aquel plan, quizás debido a cierta influencia del CBC de la UBA, preveía incluir además algunos de los contenidos de epistemología de la ciencia que caracterizan a la asignatura Introducción al Pensamiento Científico de esa universidad. De tal forma la materia proporcionaba al estudiante una base para la reflexión acerca de la ciencia y el conocimiento.

El objetivo que se me propuso cuando comencé a dictar la materia fue el de relevar a esas asignaturas de la necesidad de enseñar los conceptos, métodos y técnicas básicas de investigación con la finalidad de que pudieran dedicarse - en tanto materias de integración- a trabajar casi exclusivamente con el más holístico método de casos suponiendo un estudiante ya iniciado en los contenidos mínimos de la metodología de investigación social.

Sobre la asignatura así ubicada en aquel plan de estudio, el recorrido por la Especialización en Docencia constituyó para mi práctica una recurrente resignificación de los procesos del aula, de los supuestos con los que implícita o explícitamente trabajé, de las tácticas y estrategias didácticas, de la elección y secuenciación de los contenidos, del papel de la institución y del grupo, y de mis propias limitaciones y obstáculos en la práctica docente, por nombrar algunas de las más importantes cuestiones que me

he visto repensando durante las clases, y especialmente, durante la realización de los trabajos finales de cada módulo.

Ese arduo trabajo reflexivo me ayudó entonces a trabajar durante cinco años dando epistemología y metodología de la investigación –con mis profesores adjuntos- a decenas de superpoblados cursos de Marketing de primer año primer cuatrimestre. Era necesario aprender qué es la epistemología, la metodología, la inducción, la deducción; cómo opera el método hipotético deductivo, por qué se defiende y por qué se repudia; cómo se construyen las teorías y cómo se validan; qué es explicar y qué es comprender. Y todo ello según distintas perspectivas, bajo el supuesto de que sin poner algún supuesto en cuestión no se pueden tomar decisiones fundamentadas. La tarea no fue sencilla. Para un estudiante que se inicia, la frase “la observación depende de la teoría” es sorprendente, y se puede hacer muy poco por comprenderla si uno no se detiene antes en los sujetos a quienes esa afirmación interpela históricamente y, en especial, si no se comprende los obstáculos que operan en las concepciones de sentido común de las cuales algunos de esos enfoques son espejo.

Solo después de cumplir con ese recorrido, los contenidos mínimos de la materia me permitían pasar a la cuestión metodológica. Trabajaba luego – como en general lo hacen todas las materias metodológicas en distintas universidades y carreras- preparando en grupos un proyecto de investigación con fines didácticos. Nuevamente aquí, la tarea suponía adquirir una considerable cantidad de nociones y procedimientos con los que el estudiante se encontraría luego en las asignaturas subsiguientes a cursar.

Durante ese período mi cátedra preparó clases, recursos didácticos, discutió y trabajó en grupos de reflexión por unidades temáticas entre muchas otras tareas que nos permitieran además de cumplir nuestros objetivos pedagógicos, no asustar en exceso al estudiante de primer año, siempre presa fácil de la temida deserción que caracteriza a los cursos de primer año en casi todas las universidades del mundo y a la que son especialmente

sensibles las universidades privadas, aunque la cuestión forme parte del currículum oculto de las instituciones.

¿Y los Trabajos Finales?

Mientras estos estudiantes que cursaron metodología de la investigación en primer año llegaban al final de la carrera, los "viejos" que aún seguían en Comercialización comenzaban a engrosar nuevamente las filas de quienes no lograban hacer su Trabajo Final de grado. Lo cierto es que mas allá de los esfuerzos realizados por el Departamento de Investigación para dar cursos de formación a profesores tutores y evaluadores, las condiciones en las que el alumno llegaba a esa instancia no habían variado sustancialmente y los trabajos seguían siendo hechos por estudiantes solitarios sin muchas de las competencias necesarias para realizarlos.

En el año 2004 comenzaron a terminar la carrera los primeros estudiantes que cursaron metodología de la investigación en el año 2000. Solo en el año 2005 se recibieron los trabajos finales de parte de esos alumnos. La cuestión a evaluar era: ¿tenían algún alcance tantos años después las habilidades y conocimientos logrados en primer año?. Es cierto que la mayor parte de las nociones y procedimientos que enfocábamos entonces serían también necesarios al estudiante cuando debiera enfrentar el Trabajo Final. Claro que cinco años después de cursada Metodología de la Investigación, les resultaba nuevamente muy difícil enfocar su trabajo final de grado.

Fue en gran medida debido a estas dificultades, que la Universidad comenzó a trabajar en las dos estrategias que generarían el espacio sobre el cual pretendo pensar la propuesta pedagógica superadora: la primera -de naturaleza mas bien paliativa- consiste en generar periódicamente instancias de "rescate" de la población que no entregó su Trabajo final (son Seminarios y Talleres del tipo de los hechos en el año 2000, que en condiciones diferentes estoy convocada a coordinar en el año 2006). Y la

segunda, llevar la asignatura Metodología de la Investigación al final de la carrera con el objetivo de acompañar a los estudiantes en la elaboración del proyecto de su trabajo final, en un momento avanzado de su carrera.

En esos talleres - que serán siempre esfuerzos aislados y muy costosos para todos los actores involucrados- y en la asignatura Metodología de la Investigación ubicada en cuarto año, se presenta nuevamente como una gran dificultad y obstáculo la tarea de construcción del problema de investigación en cursos numerosos con estudiantes que comparten cierta especificidad.

El plan 2005: Metodología de la investigación en cuarto año

A partir del nuevo plan implementado en el año 2005 el alumno que encuentro –algunos estudiantes que articulan sus estudios terciarios con universitarios ya comienzan a llegar a cuarto año- es otro. El estudiante de metodología de la investigación que llega a cuarto año es un joven que hizo ya un recorrido por su disciplina, que sabe –por lo menos en alguna medida, luego explicaré el porqué del matiz- que existen enfoques diversos y controversiales acerca de casi cualquier cuestión que se pretenda estudiar. Ello no estaba en su horizonte en primer año cuando aún conservaba la visión de manual que es el producto característico de la formación en los colegios secundarios¹² .

¹² Recuerdo una anécdota: los estudiantes de primer año estaban viendo en Administración I diversos enfoques sobre la variable *productividad* (de Elton Mayo, Frederick Taylor, Fayol etc). Un grupo estaba preparando el trabajo de investigación que yo les pedía en Metodología. Ellos investigaban al consumidor de zapatillas y en ese contexto debían leer sobre la variable *motivación*. Les sugerí que busquen distintos enfoques sobre motivación para su marco teórico: conductismo, psicoanálisis, etc. Me contestaron “*Los enfoques ya los vimos en Administración*”. Para ellos los únicos “enfoques” eran los de Taylor y Mayo. Nada sabían de la diversidad y controversia entre enfoques que caracteriza a las ciencias, especialmente a las ciencias sociales. Incluso la noción de *paradigma* que habíamos visto en clases anteriores no lograba trasponerse a este análisis, lo cual sin dudas constituyó para mí un indicador adicional de que la velocidad con la que nos veíamos obligados a transitar temas tan complejos no estaba resultando la adecuada.

Este nuevo estudiante tiene un perfil muy cercano al de los talleres de Trabajo Final. En ambos casos –cuarto año de las carreras de Marketing y de Dirección de Negocios y talleres de Trabajo Final- mi tarea implica avanzar con ellos en este requisito que se les exige para obtener su título: hacer una investigación en su área de conocimiento.

Es por ello que el presente trabajo se enfoca en esta gran tarea de la investigación que es el problematizar y en una propuesta pedagógica que sea superadora de la que hasta el momento desarrollé en los populosos cursos de estudiantes de negocios de la UCES en relación al objetivo de desarrollar las competencias necesarias para plantear problemas de investigación en sus disciplinas.

2. JUSTIFICACIÓN

¿Porqué considerar significativo desarrollar las competencias necesarias para plantear problemas de investigación?

Una primera aproximación a la respuesta la ofrece la noción misma de *investigación*. Para los diccionarios, la investigación es la indagación o examen cuidadoso y crítico en la búsqueda de hechos o principios; una pesquisa para averiguar algo. Esta definición expresa bien la cuestión de que la investigación por sí misma no es un recurso para descubrir la verdad sino, en realidad, un método de pensamiento crítico.

En efecto, nadie puede afirmar con certeza que saber metodología en general - o saber plantear problemas de investigación en particular- sea el mejor camino para descubrir nuevas teorías o para justificar las que ya existen. Pero es sin lugar a dudas el único modo disponible para evaluar las investigaciones con las que necesariamente el estudiante habrá de convivir y para tomar decisiones no sólo en la vida académica y profesional, sino también -y hoy más que nunca- en la vida cotidiana.

Como lo expresa Ander Egg *"lo esencial no es ser un investigador sino desarrollar una actitud investigativa. Se trata de desarrollar la predisposición a detenerse a pensar frente a las cosas, problematizando, interrogando, emitiendo hipótesis y contrastándolas, buscando respuestas, pero sin instalarse nunca en la certeza absoluta"*¹³

Desde mi punto de vista, el propósito central de enseñar a construir problemas de investigación, es el de contribuir a la desnaturalización de los problemas científicos -en consecuencia a la desnaturalización de las soluciones que se ofrecen a tales problemas-, a la ruptura de la idea de que los problemas están dados, se aparecen ante el investigador, que no puede menos que estudiarlos. Una ruptura como la propuesta ayuda a que los alumnos conozcan y se interroguen acerca de las condiciones de producción de los problemas, de las soluciones, de los datos, de los resultados. Por ello, desde el enfoque que se procuro sostener en este trabajo, el planteo de un problema de investigación permite al estudiante que se inicia participar de una serie de actividades propias de la experiencia intelectual que implica la construcción del conocimiento.

La noción de construcción remite a la acción del sujeto en la producción del problema, noción que así mismo determina el significado de la cualidad de novedosa que se atribuye a la explicación-descripción que se logrará como consecuencia de implementar la solución al problema: si el problema es una construcción del estudiante, la solución será necesariamente novedosa. En otras palabras: el adjetivo hace alusión al aporte – por mínimo que resulte – que deviene de una mirada propia del alumno aun sobre aspectos de la disciplina que pueden haber sido ya muy estudiados.

Es en la selección y concatenación de conceptos, en los alcances que se fijan para su aplicación, en las condiciones que se definan para establecer por qué, cómo, dónde, cuándo y cuánto ocurre el fenómeno; en ese trance,

¹³ Ander-Egg, E. (1996). *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires: Lumen.

el estudiante estará elaborando un “problema propio” que dará cuenta del área problemática elegida, de las teorías en que se plantea y aportará los conceptos a la luz de los cuales podrá proponer una respuesta.

¿Por qué resulta un problema de mi práctica docente la dificultad de los estudiantes para plantear problemas de investigación?

El proceso durante el cual el estudiante se interroga de diferentes maneras, establece relaciones y toma decisiones acerca de qué relaciones encontradas habrá de considerar importantes se caracteriza por un estado emocional que me animo a calificar de *enojo*. El trabajo de localización, lectura, reflexión y reformulación de los factores implicados en un problema de investigación no se resuelve linealmente y hay que estar dispuesto a persistir, evaluando cada vez en perspectiva el proceso completo de investigación. Llegar finalmente a preguntas significativas acerca de un área determinada de conocimiento no ocurre de manera casual, ni se impone como una dificultad del destino que se deba resolver: el problema es obra del investigador. Y en este caso, el estudiante es el investigador. Él debe poder plantear el problema. Es un desafío para un alumno de grado, y especialmente, para un alumno de carreras de negocios. Y lo es más aún para el docente.

3. ANTECEDENTES Y MARCO CONCEPTUAL

3.1 ANTECEDENTES

La propuesta pedagógica superadora fue concebida para ser aplicada, concretamente, en la asignatura Metodología de la investigación en carreras de negocios de UCES. Sin embargo, comprender el sentido, importancia y obstáculos que fueron tenidos en cuenta para su diseño requiere conocer los antecedentes y contexto que da lugar a dicha propuesta. En tal sentido se presentan en las próximas líneas algunos antecedentes relativos a la investigación en el nivel superior en general, a la investigación en UCES en particular y al derrotero seguido en ese ámbito por la asignatura

Metodología de la Investigación que se dicta en las licenciaturas en Marketing y en Dirección de negocios.

La investigación en el nivel superior

En las universidades públicas, desde el inicio, se instituyó una tradición de investigación sin un desarrollo formal del nivel de postgrado, ya que hasta la década del noventa no eran muchos los egresados que llegaban mas allá de las carreras de grado. La universidad argentina ha sido fundamentalmente una institución profesional y los estudios de postgrado quedaron librados al juego de las vocaciones, de las posibilidades y de las necesidades. No obstante, gracias a que se contaba con una significativa capa de graduados universitarios, éstos se autorregularon al margen de los esquemas formales. Así, en las principales universidades se fueron desarrollando seminarios de estudio y discusión en campos específicos, por parte de grupos de investigación. La metodología empleada fue sumamente pragmática y respondió al esquema de "formación en la tarea"¹⁴ y fue produciendo un aumento sostenido de la investigación en el marco de las carreras de grado de las universidades públicas.

En cuanto a las universidades privadas, comenzó a partir de 1983 en el país un proceso de crecimiento exponencial de instituciones y de matrícula. Marquina y Nosiglia (1995), analizan las políticas universitarias implementadas desde la vuelta a la democracia en ese año diferenciándolas en dos periodos: el que denominan de transición democrática de diciembre de 1983 a julio de 1989; y el de consolidación, desde julio de 1989 hasta la actualidad. Para las autoras, el primer periodo se caracterizó por el restablecimiento de los principios reformistas de 1918, que garantizaban la democratización del sector universitario profundamente castigado por el régimen de facto. En el segundo periodo, se produce un cambio de agenda

14 Casalet, M. (1989). Gestión y desarrollo de los recursos humanos en ciencia y tecnología, con especial referencia al CONICET, en Examen de la política científica y tecnológica nacional. Perspectivas a mediano plazo, vol.II. Buenos Aires: SECYT-PNUD).

hacia cuestiones relacionadas con los principios neoliberales del modelo universitario "diferenciador" y "competitivo". (Marquina y Nosiglia 1995: 48). Es entonces, bajo la gestión de Salonia que se crea un significativo número de universidades privadas.

Hoy la Argentina cuenta con un sistema de educación superior diversificado y complejo conformado por diferentes tipos de instituciones: universidades nacionales, universidades de gestión privada, institutos universitarios e institutos terciarios no universitarios; orientados en su mayoría a la formación de docentes para el nivel básico.

"Existen actualmente 36 universidades nacionales, 43 privadas y 10 institutos universitarios (5 públicos y 5 privados). En la última década, el sector universitario experimentó una fuerte expansión: se crearon 10 nuevas universidades nacionales y el número de privadas se duplicó. La matrícula universitaria a nivel de grado es de casi un millón de alumnos de los cuales el 86% se encuentra en el sector público. El sector de universidades privadas muestra un comportamiento más dinámico que el sector público en términos del crecimiento de la matrícula: entre 1992 y 1997 el número de alumnos en las universidades nacionales se incrementó un 23% mientras que en las privadas fue del 31%." 15

No obstante el Estado, a pesar de las pretensiones de independencia propias de todo emprendimiento privado que mostraron estas universidades desde el inicio, no dejó pasar mucho tiempo para comenzar a intervenir de manera activa en sus planes..." *se intenta retornar, con el decreto 2330/93, a una postura más restrictiva estableciendo mayores exigencias académicas y financieras para las nuevas unidades académicas privadas*" (Marquina y Nosiglia 1995: 53) (Entre esas exigencias se destacan las reglamentaciones referidas a la implementación de trabajos finales de investigación –tesinas– en las carreras de grado y el desarrollo de departamentos de investigación).

15 Publicación del ministerio de Cultura y Educación, Secretaria de políticas universitarias (1998). La educación superior en la Argentina. Un proceso de transformación en marcha. Pág. 10.

Finalmente, a partir de la década del 90, universidades públicas y privadas se vieron compelidas a ajustar todos los frentes relacionados con la investigación al ritmo de las exigencias de la CONEAU, organismo del Estado que será protagonista del largo proceso de evaluación y acreditación de todas las universidades del país que todavía continúa.

La conclusión de lo señalado hasta aquí es que si bien el rol de la universidad estuvo definido desde el comienzo en la triple dimensión de la docencia, la investigación y la extensión, en los últimos años el protagonismo de la investigación en las carreras de grado se hizo cada vez mayor en universidades públicas y privadas.

Ello está condicionando a las instituciones a prestar mas atención a la cantidad y calidad de trabajo de investigación, a las condiciones en que éste se produce y a forzar un análisis prospectivo en relación al tema que no estaba en la agenda con la fuerza que se ha instalado hoy.

La investigación en la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES)

***Breve reseña de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES)*¹⁶**

Durante el gobierno de Carlos Menem, el 4 de Octubre de 1991, por resolución del Ministerio de Cultura, Educación y Justicia de la Nación, se autorizó el funcionamiento de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES). Su gestión educativa tenía origen en 1942, al fundarse la Asociación de Dirigentes de Venta (ADV).

La institución cambió su nombre a lo largo del tiempo (desde 1983 se denominaba Asociación Dirigentes de Empresa-ADE). Impulsó la formación

¹⁶http://es.wikipedia.org/wiki/Universidad_de_Ciencias_Empresariales_y_Sociales

de la Escuela Superior en 1957 y la creación de la Fundación de Altos Estudios en Ciencias Comerciales (FAECC) en 1964.

Hasta principios de la década de 1980, FAECC desplegó una política de desarrollo de carreras que tuvo gran reconocimiento empresario pero cuyos títulos tenían solamente el aval exclusivo de la Institución. En 1983, por resolución ministerial obtuvo la aprobación como instituto incorporado a la enseñanza oficial, requisito que posibilitó extender títulos oficiales. Hacia 1988 se convocó a un equipo de expertos graduados universitarios para que elaboraran un proyecto de universidad. El equipo trabajó bajo la dirección del entonces presidente de ADE, Doctor Horacio O´Donnell. Este grupo realizó un análisis de los proyectos de diversas universidades nacionales y privadas y efectuó numerosas consultas mediante personas de su conocimiento en más de ciento cincuenta universidades del exterior. El proyecto, que proponía como metodología novedosa una alta integración entre los estudios teóricos, la práctica (método de casos) y la investigación, fue aprobado por los Consejos Directivos de la institución.

La denominación para la nueva casa de altos estudios, antes que detenerse directamente en el solo concepto de universidad, tuvo en cuenta su origen histórico y su abarcativo desarrollo posterior. Así surgió el nombre de Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales y su apocope: UCES. El proyecto sometido en septiembre de 1989 a la aprobación del Ministerio de Cultura, Educación y Justicia de la Nación, fue aprobado en octubre de 1991. La resolución aprobó la estructura orgánica de la Universidad, conformada por sus Órganos de Gobierno y las facultades de Ciencias Empresariales y Ciencias de la Comunicación y la creación de las Licenciaturas en Comercialización, Administración de Empresas, Comercio Exterior, Publicidad y Periodismo.

El Departamento de Investigación de UCES

En la UCES las actividades de investigación son coordinadas por el Departamento de Investigación. Este Departamento comienza a tener un espacio de producción concreta dentro de la Universidad a partir del año 1997 cuando se edita el Volumen N° 1 de la Revista Científica.

Con anterioridad al año 1997 UCES comenzó a discutir los alcances que podía, debía y deseaba darle a la investigación, como así también las formas de implementar una política en ese área que fuera afín con sus prioridades institucionales y con su compromiso educativo y social.

La propia génesis de la Universidad, es decir el hecho de provenir de una iniciativa originada en instituciones caracterizadas por preocuparse por problemas concretos, hizo que la investigación fuera pensada, también, en términos de aplicación, transferencia y solución de problemas identificables.

Dichos postulados fueron concretándose a partir de 1998, cuando la Universidad lanzó un llamado a concurso para cubrir cargos de investigadores de tiempo completo. Dicho llamado a concurso tuvo dos objetivos: Incorporar la contratación de docentes / investigadores mediante un mecanismo que asegurara tanto la transparencia como la más rigurosa competencia entre los candidatos y, Fomentar y fortalecer las actividades de investigación, mediante la contratación de investigadores de tiempo completo, con el convencimiento de que es función de la Universidad realizar aportes al avance del conocimiento tanto teórico como práctico.

Otra de las tareas que le cupo desarrollar al Departamento en estos años fue la de articular las tareas de investigación que se llevan a cabo en diversos Institutos (de Estudios de la Comunicación Institucional, de Estudios e Investigaciones Ambientales, de Calidad de Vida y Administración Sanitaria y de Estudios Laborales y Sociales)

Por otra parte, se articularon las tareas de Investigación con la Secretaría de Posgrado. Considerando que las Carreras de Posgrado tienen una relación prioritaria con las tareas de investigación, los acuerdos alcanzados entre las dos áreas permitieron acordar no sólo los campos temáticos orientativos sino también plantear la relevancia de articular proyectos de investigación en programas.

Para las carreras de grado, el Departamento de investigación se propuso acciones de formación para estudiantes en proceso de realización de su trabajo final y de docentes tutores. Muchos de los profesores de UCES, de dilatada formación y experiencia profesional, carecen de experiencia metodológica y formación científica.

En el contexto de estos y otros grandes esfuerzos realizados por el Departamento de investigación no fue posible privilegiar el desarrollo de espacios de producción científica en los que se pudieran involucrar los alumnos de grado de carreras de negocios, tal como ocurre en otras Universidades. Por ejemplo, los congresos y jornadas científicas de la facultad de sociología, de comunicación social, de psicología y de ingeniería, por mencionar solo algunas, generan espacios de producción científica para estudiantes, espacios que en las carreras de negocios de UCES no han podido aún concretarse.

La asignatura Metodología de la Investigación en las carreras de negocios de UCES.

En este contexto, la inicial Carrera de Comercialización –que nació junto con la Universidad en 1991- no tenía Metodología de la Investigación como asignatura para apoyar al estudiante en la realización de su Trabajo Final obligatorio. La primera modificación del Plan de estudios se hizo –junto con un cambio de nombre de la carrera de Comercialización a la nueva denominación Marketing– en el año 2000. Entonces la asignatura Metodología de la Investigación se ubicó en primer año, y funcionó como una suerte de Introducción al Conocimiento científico y a la metodología que luego se profundizaría en Investigación de Mercado I y II. El siguiente cambio de plan llegó cinco años después, en 2005, donde la asignatura se ubicó en cuarto año. La misma secuencia siguió en el 2000 y en el 2005 la más reciente Carrera de Dirección de Negocios. Allí adoptó dos modalidades: primero, como ámbito para la realización de un proyecto de investigación que luego los alumnos finalizaban con la ayuda de un tutor. Luego, a la luz de los pobres resultados de este enfoque, se instituyó la realización completa de una investigación en Marketing –de datos primarios

o secundarios- que se constituya en el trabajo final de grado que permite acceder al título de licenciado.

Carreras de Marketing y Dirección de Negocios¹⁷

La Universidad de Ciencias Sociales y Empresariales (UCES) -a través de su pionera Carrera de Marketing- (también llamada Comercialización) propone capacitar, formar y entrenar a profesionales con sólido conocimiento teórico-práctico, en fomentar la búsqueda de oportunidades y la utilización de estrategias y tácticas de negocios que proveen valor y sustento de éxito de las compañías en el ámbito internacional.

Los cursos proponen generar herramientas que permitan evaluar el potencial del mercado, perspectivas de las capacidades únicas que cada empresa tiene para el desarrollo de productos y servicios de alto valor para el cliente. Los estudiantes participan en presentaciones de clases, discursos, resolución de problemas y análisis profundos de situaciones reales de negocio, lo cual cubre un rango diverso de industrias y empresas.

Esta licenciatura propone al alumno una metodología de aprendizaje basada fundamentalmente en la resolución de problemas y juegos de simulación con casos reales, que le permiten aprender desde la comprensión misma de los problemas y su internalización teórica.

Por otra parte, la Licenciatura en Dirección de Negocios (Management) adopta como criterio organizador al trabajo profesional que realizan los creadores y conductores de negocios mediante esa actividad creativa de las empresas en los mercados que se denomina negocios.

Esta licenciatura busca desarrollar en los alumnos conocimientos, habilidades y aptitudes que les posibiliten el logro de la eficacia y de la eficiencia en la identificación y resolución de problemas de negocios y de su

¹⁷ www.uces.com.ar

implementación en las empresas, de acuerdo a las situaciones empresariales que se muestra en el cuadro.

Para adecuarlo al concepto actual del business management, el plan de estudios de la Licenciatura responde a una política que procura enfatizar el concepto de orientación hacia el mercado, que se traduce en una mayor cantidad de asignaturas relacionadas con las variables que conducen al éxito de las empresas y a sus métodos de medición de resultados.

3.2 MARCO CONCEPTUAL

La metodología de la investigación

La investigación es acción y es producto. Acción de los sujetos, que construyen el conocimiento con diversos grados de autonomía. Producto que se formaliza en discursos institucionales, los cuales a su vez son condición y oportunidad para la acción de los investigadores.

Ante este interjuego de mutuas estructuraciones surge la pregunta acerca del papel que cumple la *metodología de la investigación*. Podríamos apurar una primera afirmación, que luego intentaremos matizar, a modo de respuesta al interrogante: no existe un acuerdo generalizado acerca de qué es la metodología, como no hay tampoco consenso sobre qué es el método científico, cuál es su lógica y cuál su fundamento. Este desacuerdo deriva de las diferentes concepciones sobre el conocimiento y sobre la posibilidad que tiene el hombre de acceder a él, así como de las controversias vigentes acerca de la naturaleza de la realidad física y de la realidad social. Dicho en pocas palabras, la vieja discusión sujeto–objeto.

Vamos a iniciar nuestro camino, entonces, introduciendo la idea -que ya no deberíamos abandonar- de que tanto la práctica de la investigación como sus productos objetivados en los discursos científicos están siempre

atravesados por los supuestos ontológicos, axiológicos, epistemológicos, teóricos y técnico-metodológicos con los que cada científico despliega su quehacer. Y es en ese marco que la metodología ofrece, por un lado, sus principios teóricos y las operaciones y reglas de control interno que usan los hombres de ciencia para generar nuevos conocimientos en el área de que se trate; por otro, las normas de control externo que la ciencia institucionalizada exige a cada disciplina.

Llegados a este punto, tenemos ya los supuestos que explícita o implícitamente asume el investigador, los métodos y las técnicas y, finalmente, los dispositivos de control metodológico e institucional que se le imponen a quien decide investigar. Pero todo este andamiaje, que en muchos aspectos condiciona y determina cada investigación concreta, no agota el conjunto de las fuerzas que operan sobre los productos de la ciencia. El investigador -el sujeto que investiga- también tiene su voz y su deseo entre todas estas voces. No es un mero reproductor mecánico de caminos ya establecidos, sino que, en un movimiento continuo de ida y de vuelta, él mismo toma decisiones a cada paso, explorando y entretejiendo creativamente aquellos determinantes con sus propias ideas e intenciones y con las exigencias que le impone el mundo empírico.

En suma, aunque no existe algo definitivamente establecido que podamos llamar metodología de la investigación, ni un método único, universal y seguro para obtener conocimientos verdaderos, hay, en cambio, una práctica del investigar que, a la vez que se desarrolla, va sentando formas y contenidos que son consensuados por la comunidad científica en cada tiempo histórico y en el seno de cada ciencia. El investigador -con experiencia, rigor teórico y epistemológico y una buena dosis de imaginación- debe ir cruzando métodos y fines que serán juzgados, en última instancia, según los primeros sean o no capaces de cumplir con los segundos.

Niveles de fundamentación y tareas de investigación

Una investigación comienza siempre con el planteo de un problema: sin problema, no hay investigación. Pero los problemas no surgen en el vacío, sino que son el fruto de la labor de un investigador -o varios-. Y en la medida en que los problemas se le plantean a sujetos que tienen cierta concepción del mundo y del conocimiento, esas concepciones influirán, darán forma y contenido a la acción de interrogar para conocer algunas de las distintas perspectivas en las que se sitúan los investigadores cuando plantean su problema es que recorreremos los *tipos de investigación* que es posible llevar a cabo y los fundamentos que las sustentan, en tanto éstos remiten, en última instancia, a dichas concepciones. Los investigadores suelen eludir en lo posible las complejidades asociadas al proceso de elección mediante la adscripción a priori de una u otra de las perspectivas metateóricas de la realidad social, aplicando de forma más o menos consciente, con mayor o menor grado de coherencia, sus presupuestos axiomáticos a cuantas investigaciones realizan. Con frecuencia, los investigadores o aplican su particular orientación metateórica a cualquier objeto de estudio, o seleccionan el objeto en función a su adaptabilidad a la perspectiva con la que suelen trabajar. algo similar ocurre en relación a las teorías, los métodos y las técnicas, donde la formación académica, el clima científico o profesional, las exigencias económicas y aún la costumbre o la moda orientan al investigador siempre hacia la utilización de los mismos recursos ¹⁸.

Los problemas de investigación

Como dice Bachelard¹⁹: *"En el conocimiento vulgar los hechos se implican demasiado pronto en razones."* Eso quiere decir que en la vida cotidiana se tiende a dar siempre explicaciones, aún sin saber muy bien qué es lo que

¹⁸ Bericat, E. (1998). La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida. Barcelona, Ariel Sociología, p.20.

¹⁹ Bachelard, G. (1979). La formación del espíritu científico Buenos Aires, Siglo XXI, p. 52.

intentamos explicar. Pareciera que *"la respuesta es mucho mas clara que la pregunta, es más, la respuesta ya está dada antes que la pregunta se aclare."*

En la orilla opuesta, la posibilidad de llevar a cabo una investigación descansa en la capacidad de resistir el impulso de apurar una respuesta, evitar la tentación de la clausura y persistir en la interrogación. Un problema es una pregunta y problematizar implica, antes que nada, la *acción de interrogar*.

Adoptaré desde el inicio el enfoque que afirma que el proceso de problematizar involucra a la actividad intelectual que despliega el sujeto en su pretensión de conocer. Es con esta actividad que se inicia toda investigación, la cual solo concluye cuando se responden las preguntas planteadas en el problema. Utilizo la palabra problematizar para referirme a ese proceso con el propósito de subrayar la acción sobre la noción: mejor un verbo para describir la actividad que se realiza, que un sustantivo –el problema- para rotular algo que así definido parece dado.

Este sentido del problema, como actividad, como proceso y acción, es el que permite que un desplazamiento desde una posición de expectativa - "¿encontraré algún problema sobre el cual investigar?"- hacia una actitud de producción: el problema no se encuentra sino que se fabrica, es el producto de un proceso iterativo y complejo a través del cual el estudiante va definiendo y aclarando poco a poco qué va a investigar.

El quehacer de plantear problemas de investigación consiste antes que nada en crear las condiciones que permitan el surgimiento de un legítimo interrogante de conocimiento, bajo el supuesto Bachelard de que:

"Ante todo es necesario saber plantear los problemas. Y dígase lo que se quiera, en la vida científica los problemas no se plantean por sí mismos (...) Para un espíritu científico, todo conocimiento es una respuesta a

una pregunta. Si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye”.

La cuestión que primero indagaremos es la noción del *problema científico*. ¿De qué clase de problema se trata? ¿Es cualquier problema un problema de investigación? ¿Cuál es el origen de los problemas?. Lo mejor será, en este caso, comenzar con la noción intuitiva de problema, que utilizamos en la vida cotidiana. Un *problema de investigación* es, ante todo, un *problema de conocimiento*.

Condiciones del problema de investigación

Aunque como enseguida veremos, muchas formas de plantear problemas son adecuadas, tres condiciones nos acercan al planteo de un problema de investigación:

1. El problema debe ser una pregunta acerca de un sistema de relaciones
2. El problema debe tener referentes en un campo de conocimientos
3. El problema debe interpelar a la realidad empírica

Para algunos autores se pueden distinguir también diversos problemas teóricos²⁰:

- a) *Descripción de hechos*: descubrimiento de problemas “puros” , “nuevos”;
- b) *Ordenación*: i . e. Clasificación de hechos;
- c) *Dilucidación*: aclaración de conceptos teóricos aplicados;
- d) *Comprobación de la soluciones planteadas*: por el mismo investigador en investigaciones previas o por terceros;
- e) *Explicación*: es decir, formulación de hipótesis;

²⁰ Mancuso Hugo R. (2001). Metodología de la investigación en ciencias sociales. Lineamientos teóricos y prácticos de semioepistemología. Buenos Aires: Paidós Educador, p. 95.

- f) *Proyección* de hipótesis o aplicación a determinados datos empíricos previamente definidos;
- g) *Formulación* de nuevos términos teóricos;
- h) *Descubrimiento* de nuevos problemas teóricos;
- i) *Generalización* de verificaciones empíricas previas
- j) *Proyección y/o abducción de hechos* : predicción o retrovición de fenómenos pasados, presentes o futuros;
- k) *Demostración* de la coherencia lógica de las afirmaciones fácticas;
- l) *Comprobación* de las soluciones planteadas en las otras investigaciones del científico o de terceros;
- m) *Construcción de un corpus axiomático elevado*: es decir, la formulación de una teoría que reúna todas las hipótesis que el investigador en cuestión o la comunidad científica considere pertinente parra ese caso;
- n) *Reconstrucción de teorías*: es decir, la verificación de las consistencia lógica de las teorías propias o previas

Si luego de abocarse a un problema teórico el investigador desea encontrar evidencia empírica favorable a alguna de las proposiciones formuladas, en ese momento el problema teórico se podrá transformar en un problema de investigación empírica. Es inevitable pensar que así como no es posible pensar la realidad sino desde la teoría, tampoco puede sostenerse una teoría científica que en todo esté divorciada de la realidad.

El problema de investigación como proceso

Para un estudiante o un investigador que se inicia, los primeros recorridos a través de la literatura más general relativa a su cuestión de interés redundarán en la identificación de vínculos entre temas que, en principio, se le habrán presentado como aislados. La problematización, en tanto *acción* que inicia la investigación, interroga el tema en cuestión: *¿Qué*

características tienen aquellos hechos que se presentan como difíciles de comprender?; o quizás ¿cuáles son las causas, el origen, el qué, el dónde, el cómo, el cuánto, que explican el hecho, el fenómeno o alguno de los aspectos implicados en él? Problematizar exige contextualizar, revolver cajas cerradas de teorías y experiencias e hilvanar algunos de sus contenidos; recurrir a ideas y datos diferentes de los del pensar cotidiano y circunscripto; y, sobre todo, no obturar las preguntas, insistir en la interrogación, desconfiar de las respuestas inmediatas, teñidas siempre de los prejuicios de nuestra historia intelectual. En palabras de Bachelard "frente a lo real, lo que cree saberse claramente ofusca lo que debiera saberse".²¹

Cuando el investigador problematiza, su actividad es atravesada necesariamente por preocupaciones y supuestos de orden histórico, económico, cultural, científico, disciplinar, profesional y subjetivo. Está ubicado de lleno en el *área problemática*, esto es, en cierta trama de definiciones -explícitas o implícitas- de naturaleza ontológica, axiológica, epistemológica, teórica. De allí surgen las primeras aproximaciones y definiciones del problema, y serán esos mismos supuestos los que guiarán al investigador en las exploraciones iniciales. Mas adelante, esos supuestos deberán atenderse: para explicitarlos reafirmando luego de un análisis crítico, o para cuestionarlos. De no hacerlo actuarán igualmente, aunque no lo sepa el investigador.

La epistemología como fundamento crítico para la toma de decisiones en la investigación

Muchos autores franceses e ingleses utilizan el término *epistemología* para designar a la "teoría del conocimiento" o "gnoseología", es decir, un sector de la filosofía que examina el problema del conocimiento en general: el ordinario, el filosófico, el científico, etc. Pero, en general, el término

²¹ Bachelard. G. (1979). La formación del espíritu científico. Buenos Aires: Siglo XXI.

epistemología es empleado en un sentido más restringido, referido exclusivamente a los problemas del conocimiento científico, tales como las circunstancias históricas, psicológicas y sociológicas que llevan a su obtención y los criterios con los cuales se lo justifica o invalida. La epistemología es, entonces, el estudio de las condiciones de producción y validación del conocimiento científico.

La epistemología es una actividad crítica que se dirige a todo el campo de la ciencia. Se trata de la toma de conciencia (por parte de la ciencia) de la estructura, del dinamismo y del modo de funcionamiento de su propia racionalidad o científicidad que permite a su vez, la explicitación de la filosofía inmanente que acompaña el proceso científico.

Desde el punto de vista de la observación epistemológica, las exigencias de especialización no favorecen el desarrollo de una competencia central: la competencia para tratar los problemas desde una perspectiva interdisciplinar, que es la que permite el desplazamiento hacia y desde diferentes contextos de observación y de análisis.

Tal limitación toma la forma de un obstáculo para pensar la complejidad de lo real y se traduce en dificultades concretas para abstraer, teorizar y contextualizar en las propias disciplinas. Inevitablemente, esta precariedad en la capacidad de producir conocimiento básico da lugar en la práctica a una ausencia significativa de discursos alternativos, con la consecuente repetición acrítica y ad infinitum de las teorías paradigmáticas, bajo el supuesto -detenido en el tiempo- de que la investigación básica no compete al profesional sino al científico.

Una de las ideas asumidas acríticamente por una gran parte de la comunidad científica es la forma en que se concibe la metódica de la investigación en las ciencias sociales copiando el modelo dominante en las ciencias naturales. Este modelo supone que a partir de una serie de informaciones o datos, el científico elabora una hipótesis y que todo el trabajo posterior deberá limitarse a verificar o comprobar empíricamente (normalmente empleando la estadística) la verdad o consistencia de la hipótesis. Esta forma de comprender el trabajo de investigación es admitida

como normativa o prescriptiva obligatoriamente, algo así como un "dogma" infalible, que no puede ni ser cuestionado. Y consecuentemente también se pasa luego a valorar el trabajo científico, por ejemplo en una tesis doctoral, o en un proyecto docente, simplemente aplicando ese modelo de lo que debe ser la investigación científica

Pero el siglo XX tiene en la partición del átomo, la informática y la biotecnología los referentes que simbolizan la definitiva caída de las vallas que separaban rígidamente la ciencia básica de la ciencia aplicada, y a las ciencias de la tecnología. La ciencia, las disciplinas y la filosofía misma están, según se mire, en un período de crisis o de revolución que en cualquier caso implica la necesidad de repensarse a sí mismas. Perdidas ya las certidumbres, objetados los fundamentos de la lógica y de la experiencia, puesto en cuestión lo real mismo, queda ignorar la revuelta y en una suerte de renegación epistemológica espantarse del positivismo y actuar como si nada, permaneciendo adherido a sus certezas, y acatando el saber establecido en cada disciplina como si éste fuera en verdad un reflejo perfectible de lo real. O queda el desencanto del puro relativismo y del todo vale. O queda –y aquí pretendo detenerme- el potencial de pensar en términos de múltiples miradas y configuraciones. Dicho lo último de otro modo: toda observación fija un contexto, lo sepa o no el sujeto que observa. El observador efectúa pues su observación y al no observarse en esa acción, no toma conciencia de los supuestos que su operación implica. La reflexión epistemológica abre el horizonte a una observación que percibe cómo se advierten los problemas de las disciplinas. El producto posible de la observación epistemológica es un sujeto auto reflexivo y capaz de situarse en contextos diversos para repensar su saber: el porqué, el para qué, con qué fin, para quién, con qué sentido, en qué condiciones se produce conocimiento en su ámbito de actuación. Socializar a un futuro profesional del campo de estudio de las organizaciones o de la gestión de sistemas sociales o económicos en el quehacer metodológico, epistemológico y técnico contribuye a formar ese perfil riguroso y crítico ante los problemas de fundamentación de su propio trabajo, a la vez que genera condiciones para el desarrollo teórico y la expansión interdisciplinar de cada campo.

El diseño y en el desarrollo curricular orientado al desarrollo de las competencias necesarias para plantear problemas de investigación

Noción de competencias

En un artículo reciente, se describen una serie de dificultades que se presentan al utilizar el concepto de competencia como organizador de programas de estudios, dificultades éstas de orden epistemológico, teórico y técnico. Delory (1991) ya venía denunciando la polisemia del concepto, tan en boga dentro de las reformas educativas contemporáneas. Los trabajos actuales permiten avanzar en las reflexiones curriculares sobre la utilización del concepto de competencia como organizador principal de programas de estudios. Del análisis bibliográfico de los principales campos y disciplinas que utilizan regularmente el concepto de competencia, se identifican las discrepancias e invariaciones derivadas de la interpretación del mencionado concepto. Posteriormente, se propone una definición del concepto de competencia en una perspectiva contextualizada:

“...La competencia es el conjunto de los conocimientos, cualidades, capacidades, y aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo que concierne al trabajo. Supone conocimientos razonados, ya que se considera que no hay competencia completa si los conocimientos teóricos no son acompañados por las cualidades y la capacidad que permita ejecutar las decisiones que dicha competencia sugiere.” (Gallart-Jacinto: 1995)

Asimismo, existen otras definiciones de competencias. Las competencias residen en el encadenamiento de un conjunto de esquemas operativos articulables para resolver un mismo problema y transferibles a la resolución de otros problemas" (Braslavsky y Acosta, 2004: 14). En la actualidad, las competencias se entienden como la actuación eficaz en situaciones determinadas, que se apoyan en los conocimientos adquiridos y en otros recursos cognitivos (Condemarín y Medina, 2000). Por su parte, Schmelckes, citada por Barrón (2000), entiende por competencia "un complejo que implica y abarca, en cada caso, al menos cuatro

componentes: información, conocimiento (en cuanto apropiación, procesamiento y aplicación de la información), habilidad y actitud o valor" (p.31).

En resumen, el concepto de competencia es un concepto complejo, que puede tener los siguientes componentes: a) Un conjunto de comprensiones referidas a problemas teóricos o prácticos; b) Un conjunto de conocimientos disciplinarios o profesionales; c) Un conjunto de habilidades y destrezas; d) Un conjunto de actitudes; e) Una forma de relacionarse con la información escrita dentro del campo disciplinario o profesional.

En este sentido, plantear problemas de investigación constituye una práctica compleja que involucra competencias para el desarrollo de tareas de naturaleza muy diversa. Se trata de competencias para los procesos y para la presentación de productos, en tanto el investigar es a la vez una actividad interpretable en por lo menos dos dimensiones: la de la producción de conocimiento y la de institucionalización del saber. En tal sentido el planteo de problemas de investigación exige al estudiante poner en movimiento competencias para conocer, y también para comunicar lo conocido.

Lógica informal

El *critical thinking movement* creció considerablemente en las décadas de 1970 y 1980 por la emergencia de una corriente de lógica, denominada "informal" (término acuñado por Gilbert Ryle en su artículo *Formal and Informal Logic* de 1966), cuyo origen a su vez se debe a un grupo de lógicos que se separan de la lógica simbólica en la convicción de que ésta hace poco por la promoción de las habilidades necesarias para analizar y evaluar el razonamiento informal que acontece en los contextos de lenguaje Natural, por ejemplo, en los comentarios cotidianos, las opiniones vertidas en los medios de comunicación (en diarios, revistas, televisión, y contemporáneamente también en Internet), el debate parlamentario, los procesos legales.

Dado este énfasis en el análisis de ejemplos de razonamiento real, el desarrollo de la lógica informal, por otra parte, sitúa explícitamente su origen en el reclamo de una educación superior más relevante, que caracteriza los movimientos sociales y políticos de los setenta y ochenta: la necesidad de que el estudiante sea capaz de razonar bien respecto de los eventos que enfrenta diariamente y respecto de temas en los que está genuinamente comprometido. *“Es una orientación que aborda la enseñanza de las habilidades de la argumentación como una parte clave de la educación, (...) para preparar a los jóvenes para roles sociales, políticos y laborales responsables”* (Blair y Jonson: 1980).

Si bien la corriente informal es un modo novedoso de impostar la enseñanza de la lógica, se puede rastrear sus orígenes hasta la Filosofía clásica, especialmente en la Retórica de Aristóteles. De allí que las falacias y su teoría de la retórica continúan siendo una referencia frecuente. Entre los antecedentes más inmediatos, un pionero estadounidense de la Lógica informal es Monroe Beardsley, con su obra *Practical Logic* (1950. Escrito para estudiantes, intenta reemplazar los ejemplos artificiales que caracterizaban a los manuales de lógica por instancias de razonamiento, argumentación y debate tomados directamente de la literatura, de diarios y revistas. Esto es, ofrece situaciones problemáticas que presentan una lógica vital y renovada cuyo conocimiento se torna una actividad placentera.

En resumen, en una caracterización sintética, la lógica informal consiste en la aplicación de los conceptos y reglas de la Lógica y la Retórica a los *argumentos textualmente codificados*, con la finalidad de desarrollar dos conjuntos de habilidades: 1) análisis de la argumentación para identificar el postulado y las razones de apoyo y 2) evaluación de su validez y solidez (fuerza) (Ramírez, J: 1992).

El currículum y el diseño

El currículum se ha constituido en un objeto de estudio que ha generado diversas problemáticas. Una que ha sido objeto de análisis es la de las

posibles influencias que existen entre *el curriculum* y el *docente*. Dicha relación se ha definido con dos conceptos que tuvieron gran impacto en las prácticas educativas: el *Diseño* y el *Desarrollo Curricular* (Contreras Domingo: 1990).

El diseño se caracterizó como la fase de planificación de las prácticas pedagógicas que se confecciona en niveles políticos, especialistas y técnicos en educación. Se decidían allí ciertos lineamientos y estructuras sobre los elementos del curriculum, independientemente del docente. El desarrollo, por contraposición al diseño, se definió como el proceso de puesta en práctica del curriculum previamente elaborado. Primero fue la elaboración del curriculum y, luego su aplicación. Desde esta perspectiva, el profesor no participaba del diseño, sino que lo aplicaba y lo desarrollaba.

Las corrientes didácticas contemporáneas denominadas críticas (Camillioni, Davini, Edelstein y otros, 1996) redefinen dichos conceptos otorgándoles una nueva posición en relación a las tareas del docente. Desde su punto de vista existen diversos agentes que elaboran el curriculum: políticos, especialistas, técnicos, directivos, docentes. Son sujetos activos que participan en la toma de decisiones en cuanto al proceso de diseño curricular. A diferencia de la otra postura, los docentes y las instituciones no son simplemente los agentes de ejecución.

No tiene sentido entonces, la separación entre diseño y desarrollo del curriculum en tanto la práctica docente se moviliza constantemente, entre las dos fases del mismo objeto: el curriculum.

Durante el proceso de diseño, en la fase de toma de decisiones, el profesor participa activamente de él. En tal sentido están presentes siempre los condicionamientos propios de cada sujeto y del ámbito en el que se inserta.

El docente que elabora el diseño curricular posee concepciones que construye acerca de su profesión y las prácticas que en ella se realizan. Estas tienen una especial influencia en ese proceso donde se toman decisiones sobre la enseñanza. Las concepciones epistemológicas, las

pedagógicas y las didácticas influyen de manera efectiva en el diseño curricular que realiza, imprimiéndole características particulares. Sin embargo, esta práctica no se circunscribe a las condiciones subjetivas mencionadas. El contexto de trabajo -las instituciones en las que se implementan las decisiones tomadas- tienen también una incidencia significativa en el proceso.

En cuanto al diseño, para Escudero (1982:51) significa:

"Prever posibles cursos de acción de un fenómeno y plasmar de algún modo nuestras previsiones, deseos, aspiraciones y metas en un proyecto que sea capaz de representar en lo posible nuestras ideas sobre qué deseáramos conseguir y cómo podríamos llevar a cabo un plan para conseguirlo".

Por su parte, Gimeno Sacristán (1992) señala que el diseño incorpora la condición de ser una propuesta tentativa singular para cada contexto, para unos alumnos, apoyado en principios interpretables y abiertos.

Las secuencias de contenidos educativos en el currículo

La secuenciación se entiende como un proceso de toma de decisiones respecto a la forma de presentar los contenidos educativos a los alumnos a largo del currículo de manera relacionada y progresiva, basándose en unos criterios explícitos. Este proceso debe analizarse desde un marco psicopedagógico global y un modelo curricular fundamentados teóricamente de manera contextualizada en cada situación concreta mediante la intervención de los equipos docentes (Carmen Martín, 1996)²².

²² Según el autor, las diferentes variables que pueden intervenir en los procesos de secuenciación son: a) las características de los alumnos; b) el ámbito de aplicación de las secuencias consideradas (currículum entero, etapa, ciclo, curso, unidades); c) Los elementos que se toman en consideración (objetivos, actividades, contenidos); d) Las relaciones que se establecen entre los distintos elementos del currículum; e) Las relaciones que se contemplan entre el análisis sincrónico y diacrónico; f) Las técnicas de análisis utilizadas para establecer las secuencias (empíricas, racionales, mixtas); g) Las estrategias de secuenciación recomendadas; h) El tipo y grado de intervención en la toma de decisiones de los distintos estamentos educativos (alumnos, profesores, administración educativa, editoriales). (TESIS)

En términos generales, todo lo que se enseña a los alumnos y que estos deben aprender, se denomina contenidos educativos. Según Ander Egg (1996), estos contenidos se pueden clasificar en diferentes tipos:

1) Contenidos conceptuales. Hechos-Saber

Conceptos

Sistemas conceptuales

2) Contenidos procedimentales. Métodos Saber-Hacer

Técnicas

Procedimientos

Estrategias, etc.

3) Contenidos actitudinales. Valores-Aprender

Normas a ser

- Actitudes

Aprendizaje de contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales²³

El aprendizaje de **contenidos conceptuales** se refiere tanto al aprendizaje de contenidos factuales (básicamente datos), como a los contenidos propiamente conceptuales (ideas, conceptos) que los estudiantes deben alcanzar en una etapa determinada de su formación.

Los contenidos factuales, son hechos, acontecimientos, situaciones, datos y fenómenos concretos. Se refieren a información del tipo: la edad de alguien, una fecha, un nombre, la altura de una montaña, códigos, axiomas, etc. Esta información, asociada a otro tipo de contenidos más complejos, permite comprender los problemas de la vida cotidiana y profesional.

Para aprender los hechos, primero es necesario discriminar su naturaleza, hay hechos que no reconocen interpretación, se sabe o no un nombre, un símbolo o una valencia determinada. En estos casos su aprendizaje se verifica con la reproducción literal del mismo. De otra parte están otros

²³ Sintetizado del libro de Pozo, J. I. (1989) "Teorías cognitivas del aprendizaje". Madrid: Morata.

hechos que permiten una reproducción diversa, como un relato sobre el argumento de una obra de teatro, o la descripción de un suceso, y en los que el aprendizaje supone la incorporación de todos los componentes del hecho, e implican un recuerdo con la mayor fidelidad (y no textualidad) posible. Aprender hechos supone en síntesis, repetición, memorización, las que a su vez requieren de estrategias que permitan una asociación significativa entre ellos y otros conceptos o situaciones. Para ello, se usan listas o agrupaciones significativas, cuadros, o representaciones gráficas, visuales, o asociaciones con otros conceptos fuertemente asimilados.

Por otra parte, los contenidos conceptuales aluden a un conjunto de hechos, objetos o símbolos que tienen características comunes (mamífero, ciudad, potencia, concierto); y los principios, a los cambios en los hechos, objetos o situaciones en relación con otros (leyes de termodinámica, principio de Arquímedes, el tercio excluido, etc.).

En ambos casos su aprendizaje requiere comprender de qué se trata, qué significa. Por tanto no basta su aprendizaje literal, es necesario que el estudiante o aprendiz sepa utilizarlo para interpretar, comprender o exponer un fenómeno. Por ello, aprender conceptos y principios es toda una reforma de las estructuras mentales. Implica una construcción personal, una reestructuración de conocimientos previos, con el fin de construir nuevas estructuras conceptuales que permitan integrar tanto estos conocimientos como los anteriores, a través de procesos de reflexión y toma de conciencia conceptual.

Para que el alumno aprenda este tipo de contenido es necesario: a) Relacionarlo con los conocimientos previos, con experiencias cercanas, "conocidas" por los sujetos; b) Asegurar la relación entre los conceptos involucrados; c) Realizar actividades que otorguen significatividad y funcionalidad a los nuevos conceptos y principios que presenten retos ajustados a las posibilidades reales.

Por otro lado, en el aprendizaje de los **contenidos actitudinales**, las actitudes se podrían definir como: "tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto,

persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación".

Son disposiciones afectivas y racionales que se manifiestan en los comportamientos, por ello, tienen un componente conductual (forma determinada de comportarse) rasgos afectivos y una dimensión cognitiva no necesariamente consciente. En este sentido, señala Pozo que "la consistencia de una actitud depende en buena medida de la congruencia entre distintos componentes. Una actitud será más firme y consistente, y con ello más estable y transferible, cuando lo que hacemos es congruente con lo que nos gusta y lo que creemos".

Las actitudes se adquieren en la experiencia y en la socialización y son relativamente duraderas.

Existen diversas técnicas que promueven el cambio actitudinal en los alumnos. En primer lugar, se encuentra el aprendizaje actitudinal por persuasión. Se ha comprobado que un mensaje es lo suficientemente persuasivo para modificar una actitud existente, cuando se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

- La fuente emisora: debiera tratarse de una persona o de un medio con el que el aprendiz se identifique.
- El mensaje emitido: el mensaje debe ser comprensible, utilizando un lenguaje y un contexto adecuado para el aprendiz.
- Se debe adoptar una adecuada estructura argumental y, dependiendo de la complejidad del propio mensaje, debe ser reiterativo o no; así como incluir conclusiones o dejar que el propio aprendiz las extraiga por sí mismo.
- Finalmente también influyen algunos rasgos del receptor: su grado de acuerdo con el mensaje recibido, su autoestima en ese dominio, o su experiencia previa en el mismo.

En segundo lugar, se distingue el aprendizaje actitudinal por modelado. Uno de los procesos más relevantes para el aprendizaje de actitudes es el modelado. Los aprendices tienden a adoptar en su aprendizaje actitudes

congruentes con los modelos que han recibido. En este sentido, destaca Pozo: "no reproducimos cualquier modelo que observamos, sino con mayor probabilidad aquellos con los que nos identificamos, con los que creemos o queremos compartir una identidad común".

En tercer lugar se señala, el aprendizaje actitudinal a partir del conflicto socio cognitivo. El conflicto socio cognitivo, *"es el que se produce entre las propias actitudes y las del grupo de referencia"*. La introducción de conflictos o inconsistencias en el aprendizaje actitudinal puede resultar efectivo puesto que desestabiliza y fomenta el cambio: cuando se percibe que el grupo con el que nos identificamos mantiene actitudes diferentes a las nuestras, es más fácil que cambiemos actitudes. Se pretende que la persona tome consciencia que lo que hace no necesariamente corresponde con lo deseable, en este sentido se haría explícito lo deseable y provocar luego una autoevaluación sobre eso. Buscamos en última instancia, que exista una coherencia interna entre lo que la persona cree, lo que comprende y lo que siente, teniendo en cuenta que muchos de los problemas actitudinales residen en esta contradicción interna de la persona en donde el actuar no corresponde con el sentir ni con las creencias. En este sentido, se hace explícita y evidente esta situación en el aula con el fin de desarrollar comportamientos más coherentes a partir de la toma de consciencia de las propias contradicciones.

Por último, A. Zavala se refiere a los **contenidos procedimentales** señalando lo siguiente: *"un contenido procedimental - que incluye entre otras cosas las reglas, las técnicas, los métodos, las destrezas o habilidades, las estrategias, los procedimientos- es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir dirigidas a la consecución de un objetivo"*.

El aprendizaje procedimental se refiere a la adquisición y/o mejora de nuestras habilidades, a través de la ejercitación reflexiva en diversas técnicas, destrezas y/o estrategias para hacer cosas concretas.

Se trata de determinadas formas de actuar cuya principal característica es que se realizan de forma ordenada: *"Implican secuencias de habilidades o*

destrezas más complejas y encadenadas que un simple hábito de conducta".

Tal como sucede con los contenidos actitudinales, existen técnicas y estrategias para el aprendizaje de contenidos procedimentales.

Las técnicas son "encadenamientos de acciones complejas que requieren un cierto entrenamiento explícito, basado en un aprendizaje asociativo, por repetición, que debe concluir en una automatización de la cadena de acciones, con el fin que la ejecución sea más rápida y certera, al tiempo que menos costosa en recursos cognitivos. Las técnicas son muy eficaces cuando nos enfrentamos a ejercicios, tareas rutinarias, siempre iguales a sí mismas, pero cuando la situación varía en algún elemento importante, no basta con dominar la técnica, hay que saber también modificarla sobre la marcha para adecuarla a las nuevas condiciones".

Por otra parte, el aprendizaje de estrategias permite planificar, tomar decisiones y controlar la aplicación de las técnicas para adaptarlas a las necesidades específicas de cada tarea. Las estrategias no se adquieren por procesos asociativos es decir, procesos en los que se desarrolla la repetición, sino por procesos de reestructuración de la propia práctica, producto de una reflexión y toma de conciencia sobre lo que hacemos y cómo lo hacemos. En palabras de Pozo: "Aprendemos estrategias a medida que intentamos comprender o conocer nuestras propias técnicas y sus limitaciones y ello requiere que hayamos aprendido a tomar conciencia y reflexionar sobre nuestra propia actividad y cómo hacerla más efectiva". A diferencia de las técnicas, no es posible adquirir las estrategias por entrenamiento, porque su uso supone la aplicación organizada y controlada de técnicas y recursos disponibles.

Para el aprendizaje de contenidos procedimentales, son fundamentales las siguientes condiciones: a) La realización de las acciones que conforman los procedimientos es una condición fundamental para el aprendizaje: se aprende a hablar, hablando; a dibujar, dibujando; a observar, observando; b) La ejercitación múltiple es necesaria para el aprendizaje de una técnica, no basta con realizar alguna vez las acciones del contenido procedimental,

hay que realizar tantas veces como sea necesario las diferentes acciones o pasos de dichos contenidos de aprendizaje; c) La reflexión sobre la misma actividad es un elemento imprescindible que permite tomar conciencia de la actuación. No basta con repetir el ejercicio habrá que ser capaz de reflexionar sobre la manera de realizarlo y sobre las condiciones ideales de su uso. Esto implica realizar ejercitaciones, pero con el mejor soporte reflexivo que nos permita analizar nuestros actos, y por consiguiente, mejorarlos. Para ello hace falta tener un conocimiento significativo de contenidos conceptuales asociados al contenido procedimental que se ejercita o se aplica. Así por ejemplo, yo puedo revisar una composición a partir de un conjunto de reglas morfosintácticas que me permitirán establecer errores y hacer modificaciones posteriores; d) La aplicación en contextos diferenciados se basa en el hecho de que aquello que hemos aprendido será más útil en la medida en que podamos utilizarlo en situaciones siempre imprevisibles. Las ejercitaciones han de realizarse en contextos diferentes para que los aprendizajes puedan ser utilizados en cualquier ocasión.

Los contenidos procedimentales poseen una secuencia. En primer lugar, para organizar una adecuada secuencia de contenidos procedimentales conviene asegurar primero el dominio de aquellos procedimientos considerados como básicos, es decir, que respondan a necesidades urgentes a satisfacer, como por ejemplo la manipulación correcta de los objetos utilizados en el laboratorio. En segundo lugar, se requiere asegurar también el aprendizaje de aquellos procedimientos que resulten más potentes que otros de cara a la solución de tareas, o como requisito para otros aprendizajes. Por ejemplo la descripción es previa a la interpretación y a la explicación. En tercer lugar, se debe atender primero aquellos procedimientos que son más simples, basándose en el grado de conocimiento y práctica de los alumnos, teniendo en cuenta que pueden lograrse niveles distintos de complejidad en el aprendizaje de contenidos procedimentales y en este sentido, el profesor deberá ser consciente del nivel de profundidad al que quiere llegar con sus alumnos. Si lo que se busca es que el alumno domine una técnica bastará con repetirla varias veces hasta que su empleo se vuelva casi inconsciente. De otro lado, si lo

que se pretende es que el alumno aprenda una estrategia y no sólo domine una técnica, además de la repetición de las acciones a realizar, resultará fundamental acompañar esta repetición con una constante reflexión y evaluación de las acciones con el fin de mejorar su empleo y posteriormente transferirlo a situaciones más complejas. En este sentido podríamos establecer distintos niveles en el aprendizaje de procedimientos según se trate del aprendizaje de técnicas o estrategias: se aplican a situaciones iguales, se aplican a situaciones diferentes, se hace un uso estratégico de ellos, se recrean procedimientos alternativos, se recrean procedimientos alternativos y además se justifica su pertinencia. Por último se recomienda atender a la globalidad de la tarea educativa. Por ejemplo priorizar aquellos procedimientos relacionados con la satisfacción de la vida profesional y social, o aquellos relacionados con la adquisición de estrategias personales de trabajo, etc.

En un curso no es posible trabajar todos los contenidos de un área a la vez. Por el contrario, es necesaria una distribución que debe ser acordada por el docente, que se incluya en el proyecto curricular, y que permita dar continuidad y coherencia al proceso de enseñanza aprendizaje. A esto se lo denomina *secuencia*. Es importante que el concepto de secuencia, que implica orden y relación de objetivos y contenidos, no se confunda con el de temporalización que indica la planificación de los tiempos concretos en los que se van a desarrollar las secuencias en ella.

A partir de estas premisas es necesario tener en cuenta que hay diferentes criterios para realizar la selección y secuenciación de contenidos. El establecimiento de un conjunto de criterios explícitos que orienten el análisis y la elaboración de secuencias de contenidos educativos por parte de los docentes, puede ayudar a mejorar el diseño y desarrollo del currículo. Se supone que dichos criterios: a) Proporcionarán a los docentes una mejor comprensión de los contenidos educativos que enseñan, de su estructura lógica y psicológica y, en consecuencia, de los aspectos más relevantes para la enseñanza. b) Situarán al profesorado en mejores condiciones para elaborar secuencias de enseñanza fundamentadas y progresivas. c) Facilitarán la adaptación de los contenidos educativos a las

capacidades, conocimientos y experiencias previas del alumnado. d) Favorecerán una presentación de los contenidos a los alumnos y alumnas más organizada y relacionada. e) Fomentaran un tratamiento más equilibrado e integrado de los distintos tipos de contenidos.

Sánchez Iniesta (1995) propone seguir como referencia los siguientes:

- a) Partir de los conocimientos previos de los alumnos. Las secuencias incluidas en una determinada etapa educativa deberían enlazar con la inmediatamente anterior, para garantizar la progresión en los procesos de aprendizaje que realizan los alumnos. Asimismo, y ya dentro de cada secuencia, es conveniente que se incluyan, a lo largo de la misma, resúmenes y recapitulaciones que permitan recordar en un momento dado el camino recorrido en la secuencia de aprendizaje, para que los alumnos puedan seguir su hilo conductor, y a la vez recordar aquellos contenidos necesarios sobre los que construir los siguientes aprendizajes.
- b) Realizar un análisis de los contenidos desde la lógica interna y características singulares de las disciplinas a las que pertenecen. Para elaborar la secuencia de un conjunto de conocimientos que pertenecen a una sola disciplina, o a varias englobadas en un área, los docentes deben tener un conocimiento lo más amplio posible de esas disciplinas: su estructura interna, contenidos más relevantes, procedimientos más habituales que utiliza, aportaciones más importantes que hace a la cultura de la comunidad, etc. De entre todos estos factores, destacamos por su importancia el necesario conocimiento de la lógica interna que rige la organización de su cuerpo de conocimientos. Por ejemplo, las Matemáticas tienen una lógica bien distinta a las disciplinas que tratan el Medio Social, donde los fenómenos estudiados son más cambiantes y no se pueden cuantificar siempre de un modo exacto, debido a la mayor variación de los mismos a lo largo del tiempo. Si bien es muy posible que exista una variedad de opciones dependiendo de los autores consultados, en cualquier caso existe generalmente un orden lógico aceptado por los expertos en dicha disciplina, que recomienda estudiar

unos contenidos antes que otros con el fin de poder progresar adecuadamente en el conocimiento de los distintos temas.

- c) Tener en cuenta, al analizar los contenidos, la capacidad de los alumnos para poder asimilarlos dentro de su nivel de desarrollo. Es preciso complementar el análisis anterior, con las aportaciones que nos llegan desde la psicología evolutiva, es decir, adecuar el tratamiento del contenido a las posibilidades de aprendizaje que permite en cada momento el desarrollo de los alumnos a los que se dirige. Será necesario por tanto un análisis conjunto y complementario del contenido, en su orden lógico por un lado, y en las posibilidades que el alumno tiene de abordarlo conforme a su desarrollo evolutivo, por otro.
- d) Elegir un contenido organizador (conceptual, procedimental o actitudinal) de la secuencia (*Ausubel (1974) propone los contenidos conceptuales para tal fin*). Para elaborar secuencias no podemos utilizar como referentes los distintos tipos de contenidos al mismo tiempo (conceptos, procedimientos y actitudes), ya que será muy difícil, cuando no imposible, encontrar criterios para fundamentar la conveniencia de tratar antes un concepto que una actitud, por ejemplo. Es preciso, por tanto, que los criterios para la organización de contenidos tengan una coherencia, y para ello es conveniente que se actúe inicialmente sobre un solo tipo de contenido, conceptual, procedimental o actitudinal, de manera que el contenido elegido sirva de organizador y vertebrador de toda la secuencia, en torno al cual se irán abordando de un modo relacionado los contenidos de los otros tipos. Para Ausubel, el contenido organizador debería ser de tipo conceptual, pues piensa que nuestra estructura de conocimiento está formada por conceptos y las numerosas relaciones que se establecen entre ellos. Propone que, partiendo de los objetivos generales del currículo, se extraiga el contenido de tipo conceptual de la disciplina o área que se va a secuenciar, tomando como punto de partida los conceptos más generales e inclusores, y a partir de ellos ir derivando el resto de conceptos más particulares relacionados con aquellos, a través de jerarquías conceptuales, mediante una diferenciación progresiva de los mismos.
- e) Los contenidos deben organizarse siguiendo una progresión. Esta, va desde los más generales y cercanos a la experiencia del alumno, hacia

aquellos más particular y alejada de su realidad. Se intentará progresar, por tanto, desde lo más sencillo a lo más complejo.

Coll (1995) propone abordar la secuenciación de contenidos estableciendo jerarquías. Tiene en cuenta simultáneamente la estructura interna de los contenidos y de los procesos psicológicos de los alumnos. Para él la fuente disciplinar no debería ser el criterio exclusivo para seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos. Aspectos como la psicología, la sociología y la didáctica son parte del modelo de aprendizaje significativo y deberían ser tenidos igualmente en cuenta. Del mismo modo, los contenidos educativos no debería limitarse a los contenidos disciplinares.

Desde luego, los precedentes enfoques sobre la secuenciación podrían ser confrontados con muchos otros. Sin embargo, para los fines de esta propuesta pedagógica, baste mostrar los presentados con la finalidad de dejar señalada la amplitud del menú de criterios posibles antes de presentar el que ha sido adoptado como superador, teniendo en cuenta el contexto y la naturaleza de la asignatura para la que será pensada.

La lógica de secuenciación adoptada para intervenir sobre el problema planteado en este trabajo es adoptada de la propuesta de Astolfi.

El autor analiza dos enfoques paradigmáticos de la pedagogía del conocimiento científico. Uno es Bachelard y el otro es Dewey. Tanto el uno como el otro no aclaran las mismas dimensiones de la formación científica. El primero propone que toda experiencia de aprendizaje está ligada al interés. En ese sentido su perspectiva se une con la de los autores aquí mismos citados: el aprendizaje para ser significativo debe aludir a lo conocido, interpelar el interés del estudiante. Para Bachelard, en cambio, se conoce en contra del sentido común, enfrentándose a los saberes de la vida cotidiana.

Así, para el primero, el docente debe ir en el sentido de los alumnos, anclar los aprendizajes en sus intereses, sus concepciones y sus planteamientos iniciales, lo que garantiza el significado que pueden otorgar a los aprendizajes (en su defecto, el saber científico sigue siendo externo). Pero

para Bachelard enseñar se trata de conducir por vías nuevas que el alumnos no puede pensar por si mismo. Ello es lo que garantiza que accedan a conceptos y métodos que implican una ruptura radical con su perspectiva inicial (en caso de que esto no suceda, pueden realizar dócilmente la sucesión de actividades escolares pero sin realmente aprender, en el sentido fuerte de esta palabra).

La pregunta que un docente puede hacerse ante estas perspectivas encontradas es: ¿cuál debo tener en cuenta si he advertido que ambos enfoques son ciertos en alguna medida?

La dirección por el conocimiento

La "dirección por el conocimiento" corresponde sin duda al tipo de secuencia más extendido en la enseñanza de las ciencias, y en general, por extensión de la metodología de la investigación. Se puede tratar por ejemplo de una lección en la que se presente de forma tradicional una noción, pero también de variantes más actuales entre las que predomina el diálogo pedagógico. Lo que resulta decisivo es que aquí, más allá de modalidades y adaptaciones diversas, el profesor fija como objetivo la presentación sistemática de una noción en un tiempo redeterminado y utiliza distintos medios para conseguirlo.

Por supuesto en modalidades más actuales, escucha a los alumnos, solicita su participación, reconsidera personalmente algunas de sus intervenciones, pero actúa sin perder de vista un punto de llegada ya fijado y que se esfuerza por mantener dentro de los plazos de tiempo establecidos. Las actividades y ejercicios propuestos en la clase, los ejemplos introducidos en la lección, no se entienden si no es en función de este objetivo nocional.

La dirección por la situación

La economía didáctica de una secuencia dirigida por la situación contrasta claramente con la anterior. En el pilotaje guiado por el contenido el docente utiliza los diálogos o los ejemplos solo como estrategias que favorecen la

introducción de una noción y que estaban destinadas a desaparecer tras ella, como máximo, a conservar un estatuto ilustrativo subordinado al concepto. Contrariamente, aquí se trata de un ejemplo complejo que se analiza y estudia por sí mismo, y no como pretexto para teorizar. Son las nociones que el estudiante ya conoce las que funcionan como instrumentos explicativos de la situación compleja: la interpretación de un film, la resolución de un caso bien pueden ser instrumento para dirigir una lección por la situación.

La secuencia guiada por el obstáculo

La economía didáctica de una secuencia guiada por el obstáculo también es de naturaleza distinta. Aquí ya no se trata de dar prioridad a la construcción conceptual, ni de explotar al máximo las ocasiones creadas por las situaciones, sino de medir la resistencia didáctica de los obstáculos a lo largo del proceso de aprendizaje. Un gran número de estudios ha demostrado hasta qué punto resisten las concepciones alternativas de los alumnos.

Sin embargo, la noción de *obstáculo* no siempre se comprende de forma correcta. De una forma bastante espontánea, se tiende a asimilar *obstáculo* y *dificultad*. Sin embargo, Bachelard no lo entiende así cuando habla del *obstáculo epistemológico*. Para él, el obstáculo es un tipo de conocimiento ya disponible, frecuentemente instalado desde hace mucho tiempo en la mente del alumno o en la del docente y que ya no se percibe como tal. Lejos de ser una dificultad mental, resulta de una facilidad intelectual que nos otorgamos sin ser ya conscientes de ello. Y aunque la dificultad sea dolorosa, el obstáculo está confortablemente asentado, de tal forma que se vuelve a él constantemente. Sin duda ésta es, la razón por la cual es tan difícil luchar contra los obstáculos invisibles que renacen constantemente y que claramente nunca se superan del todo. He aquí lo que estabiliza en profundidad las concepciones alternativas de los alumnos y explica hasta qué punto éstos se resisten a los esfuerzos didácticos, pues se entiende que está en la naturaleza misma de los obstáculos el resistir la refutación.

Si el sentido común es de este modo invisible, se puede suponer que no bastará con presentar y explicar, tan racionalmente como sea posible, las nociones de la asignatura para que éste ceda su lugar. Tal como lo afirma con mucha contundencia Bachelard, se debe poder llegar a “pensar contra el cerebro”, o aun: “El hombre que reflexiona es como un zurdo contrariado”. A falta de ello, permitimos muy fácilmente que cohabiten en nosotros saberes positivos memorizados y disponibles cuando se solicitan, así como obstáculos no rectificadas que no esperan otra cosa que la primera ocasión para resurgir sin presentar ningún cambio.

Una secuencia pilotada por un obstáculo es, pues, el provocar la toma de conciencia por los alumnos de un funcionamiento mental persistente, haciendo que vuelvan a un pasado de errores, provocando un tipo de conflicto cognitivo en un clima de cooperación, a fin de sensibilizarlos a la dificultad encubierta.

4. OBJETIVOS

4.1) OBJETIVOS GENERALES

Aquello que espero alcanzar a través del abordaje y modificación del problema concreto que estoy presentando, si se pusiera en práctica la Propuesta Pedagógica Superadora, lo he pensado como el impacto susceptible de ser producido por la puesta en práctica de un nuevo diseño para la asignatura metodología de la investigación. El nuevo diseño que propongo redefine el objetivo general de la asignatura en función de la necesidad de contribuir a, por una parte, desarrollar las competencias requeridas para la construcción de problemas de investigación y por la otra, reducir algunos de los obstáculos que dificultan el logro de este objetivo. He pensado esto en los términos de Miguel Angel Zabalza. Así, me propuse interpretar de qué manera:

“La identificación de la necesidad nos orienta sobre qué carencias hemos de tratar de colmar. Ello supone que, si se da vuelta el guante de la necesidad, nos encontramos con el objetivo general o propósito que va dar sentido al

proyecto que se elabore para saldar esa necesidad - lograr ese propósito (o sea con el propósito de neutralizar dicha necesidad" (Zabalsa, 1993:89)"²⁴

Es decir, que habiendo dado vuelta el guante de la necesidad de plantear problemas de investigación, el objetivo de la presente PPS es elaborar una propuesta pedagógica destinada a alumnos y docentes de metodología de la investigación de carreras de negocios de UCES que contribuya a que éstos últimos puedan desarrollar las *competencias necesarias para construir problemas de investigación*. Ello supone a) el trabajo de desarrollo de esas competencias y b) el trabajo destinado a reducir los obstáculos que operan en el mencionado desarrollo.

Concretamente implica transformar el objetivo de la asignatura metodología de la investigación en las carreras de negocios desde el actual, centrado en la realización de una investigación como trabajo final de grado, a otro que privilegie la adquisición de los conocimientos, las destrezas y las actitudes propias del investigar, operacionalizado en la competencia para plantear problemas de investigación.

¿Cuáles son las competencias que la PPS se propone contribuir a desarrollar?

Basada en mi formación y experiencia docente las competencias que procuro puedan desarrollarse en alguna medida a partir de esta PPS son las siguientes:

- Identificar alternativas entre distintos tipos de investigación que pueden ser desarrolladas. según diferentes criterios – epistemológicos, teóricos, metodológicos y técnicos - .
- Relacionar distintas técnicas e instrumentos que permiten abordar a los distintos tipos de problemas de investigación de manera viable.

²⁴ Zabalsa (1993). Diseño y desarrollo curricular. Madrid, Narcea.

- Inferir clases de problemas susceptibles de ser planteados en el marco de distintos tipos de investigación.
- Justificar la relevancia de un problema científico.
- Relacionar datos y teorías.
- Construir marcos analíticos
- Leer críticamente y pensar críticamente (ello implica interpretar, analizar, inferir, razonar inductiva y deductivamente, descubrir principios organizadores y desarrollar actitudes para la valoración que inciden en la distinción y coordinación de los elementos de una situación problemática, poner en relación los aspectos distinguidos y jerarquizados por referencia a principios que fundan las relaciones entre dichos elementos)
- Formular objetivos de investigación.
- Redactar problemas de investigación según lo exige el género discursivo propio de los textos académicos.

Con el desarrollo de las competencias reseñadas espero poder contribuir a que el estudiante sea capaz de relacionar y actualizar los saberes técnico/metodológicos adquiridos en asignaturas previas -por ejemplo Investigación de Mercado, Defensa del consumidor, Economía y otras- con las distintas teorías y enfoques paradigmáticos que han trabajado en las asignaturas de la carrera desde un enfoque resignificado epistemológicamente. El impacto buscado en este sentido es el de una comprensión más holística y crítica de lo aprendido hasta el momento, que facilite al alumno la experiencia de producir interrogantes propios. Estos serán –podrán ser- además, una herramienta profesional para los alumnos y una oportunidad para un desarrollo mayor de la investigación en disciplinas de negocios en UCES. Esto último, en la medida en que los alumnos sean más capaces de dialogar y coproducir con docentes e investigadores de su disciplina de manera fundamentada en ámbitos creados para tal fin, aunque desde luego esta finalidad no puede alcanzarse de la mano de una sola cátedra y de los alumnos de grado únicamente.

Complementariamente, la creación de un espacio para la reflexión, la formación y el intercambio relativo a temas didácticos y pedagógicos se

espera que pueda configurar un modelo de cátedra diferente al actual. Este nuevo modelo estará más concentrado en los distintos aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ello implica una perspectiva de mejora continua en los materiales para trabajo en clase, la producción de situaciones problemáticas, la revisión de los supuestos y la incorporación paulatina de nuevas preocupaciones a ser resueltas desde un enfoque centrado en la deliberación respecto de las competencias a mejorar y de los caminos a seguir para ir lográndolo cada vez de manera más afinada y pertinente.

4.2) OBJETIVOS ESPECÍFICOS

La pregunta por los objetivos específicos de la PPS alude a cómo deben ser contruidos los medios para que pueda abordar y buscar una solución posible y viable al problema expresado en la dificultad de plantear problemas de investigación. La respuesta a tal interrogante no es sin embargo tan directa como podría desearse. Las tareas que los docentes nos proponemos para ser desarrolladas en el aula son procesos de naturaleza social que no se pueden prever del todo antes de ser realizados. Gimeno (1988), Sacristán - Pérez Gómez (1992), consideran la práctica docente como una realidad que se define por las siguientes situaciones: primero, en una clase hay sujetos muy diferentes, cada uno con su propia vida, sus diversas capacidades, su forma de estar y de integrarse a la dinámica del aprendizaje, etc. Están también las influencias del ambiente social y de la propia institución. Están los programas oficiales y el propio profesor. El docente también ha de abordar tareas tan distintas como impartir información y explicarla, atender el trabajo de cada uno de los alumnos, juzgar su actividad, atender al grupo como tal y sintonizar emocionalmente con los distintos estados de las personas o sucesos de la clase. Segundo, la cuestión no es sólo que ocurren muchas cosas, sino que ocurren a la vez. El profesor tiene que estar pendiente de los alumnos que trabajan y de los que no lo hacen, de los procesos y los resultados, de los contenidos y de las formas de relación.

Son tantos los factores que intervienen en la situación, en la conducta de un alumno o en la de todo el grupo que los profesores aprenden a predecir cómo van a ir las cosas y a responder a los imprevistos. Responden guiados por intuiciones, imágenes generales de cómo comportarse, no tanto por leyes precisas. Proyectan su idiosincrasia, la subjetividad conformada por su biografía personal, la formación y la cultura de procedencia.

Si tengo en cuenta lo expuesto, y pienso que somos una cátedra compuesta por distintos individuos, cada uno de nosotros atravesados por estas múltiples determinaciones y obligaciones (también prerrogativas, abusos de autoridad, patologías diversas...) solo puedo asumir como objetivos específicos a los distintos aspectos de un nuevo diseño singular para este contexto, para estos alumnos, para nosotros mismos de la asignatura de grado Metodología de la investigación en carreras de Negocios de UCES.

El diseño, entendido como lo he definido en el marco conceptual- no es algo abstracto, sino que tiene, nos tiene - a los alumnos, a UCES, a la carrera y a nosotros mismos, los docentes - como actores determinados en un contexto de incertidumbre.

Ello no significa por supuesto improvisación, sino la incorporación de cierta condición propia que se da en el aula, como elemento que une las ideas de todos, con los contenidos y con la realidad práctica. La explicitación de posibles cursos de acción, previsiones, aspiraciones y metas en un proyecto capaz de representar en lo posible mis ideas sobre cómo podría llevar a cabo un plan para conseguir mejorar las competencias y reducir los obstáculos que se presentan de mis alumnos para plantear problemas de investigación.

Así, el rediseño de la asignatura tiene los siguientes objetivos específicos:

1. Crear un espacio en la Cátedra para la reflexión y formación didáctica y pedagógica de todos sus miembros utilizando dicho espacio para la mejora permanente de los aspectos mencionados.
2. Invertir la *secuencia temporal* de dictado de los contenidos de la asignatura. Ello implica, reemplazar la actual secuencia guiada por la

lógica procedimental que supone que el procedimiento investigativo *comienza por el planteo del problema*, por una superadora que ubique al *planteo del problema como el producto de un iterativo proceso previo*. Así, la asignatura será un lugar para el desarrollo de competencias para investigar en el curso del proceso de construcción de un problema de investigación. Y finalizará con la concreción de este problema como producto de dicho proceso. Ello con la finalidad de *privilegiar el proceso de problematizar sobre el producto –el problema de investigación–* bajo el supuesto de que en el nivel de formación de grado es más importante desarrollar las competencias que requiere la investigación que el investigar mismo, tarea más bien característica de la formación de posgrado.

3. Cambiar el enfoque utilizado para *secuenciar las lecciones* reemplazando el actual basado en *contenidos* por uno superador, guiado por la noción de *dirección de pilotaje*. (Astolfi, 1997)
4. Introducir prácticas que promuevan la *lectura* y el *pensamiento crítico y motivado* en lugar de presuponer, como hasta el presente, que el alumno de cuarto año ya cuenta con tales competencias.
5. Introducir una *mirada epistemológica* sobre las disciplinas de negocios.
6. Promover *actitudes personales y valores institucionales favorables a la investigación en disciplinas de negocios*.

Objetivo 1

Crear un espacio en la Cátedra para la reflexión y formación didáctica y pedagógica de todos sus miembros utilizando dicho espacio para la mejora permanente de los aspectos mencionados.

Objetivo 2

Invertir la *secuencia del diseño* de la asignatura. Ello implica, reemplazar la actual secuencia guiada por la lógica procedimental que supone que el procedimiento investigativo comienza por el planteo del problema por una superadora que ubique al planteo del problema como el producto de un

iterativo proceso previo. Así, la asignatura será un espacio de desarrollo de competencias para investigar en el curso del proceso de construcción de un problema de investigación. Y finalizará con la concreción de este problema como producto de dicho proceso. Ello con la finalidad de privilegiar el proceso de problematizar sobre el producto –el problema de investigación– con el supuesto de que en el nivel de formación de grado es más importante desarrollar las competencias que requiere la investigación que el investigar mismo, tarea más bien característica de la formación de posgrado.

Como se adelantó en el marco conceptual, la secuenciación con que el docente diseña cada lección se entiende como un proceso de toma de decisiones respecto a la forma de presentar los contenidos educativos a los alumnos a largo del currículo de manera relacionada y progresiva, basándose en criterios explícitos. En este sentido he advertido que la mayor parte de los profesores de metodología y sus programas siguen en general un mismo criterio: entienden a la investigación como un procedimiento y proponen el programa de la asignatura según la lógica secuencial procedimental. Sin embargo, aunque este criterio no resulta objetable en sí mismo, sí lo es la forma en la que se presupone ocurre el desarrollo del procedimiento, a saber: Se piensa que *la investigación comienza con el planteo del problema*. Lo que aquí pretendo sostener, es que la investigación no comienza con el planteo del problema sino con el *proceso de construcción del problema*.

Todos los libros de metodología y todos los docentes de metodología decimos que el proceso de investigación es iterativo, que no es lineal, que solo se presenta una secuencia lineal de procedimientos debido a la necesidad pedagógica de ordenar las partes del todo. En la práctica, sin embargo, todos los libros y los profesores pedimos a los estudiantes que –clases más o clases menos– planteen un problema de investigación y luego, a partir del mismo, que continúen con los pasos o fases subsiguientes de

una investigación. Es la lógica a la que obliga esta asignatura si se espera que en un cuatrimestre el estudiante culmine el trabajo final de grado²⁵.

Se asume en gran medida la asignatura como *procedimental*, y hay una tendencia a acompañar durante la cursada lo que se entiende son los pasos o etapas del procedimiento. Esta lógica produce una modalidad de secuencia en el diseño de la asignatura que es isomórfica en realidad con el proyecto o el reporte final de una investigación más que con el proceso mismo de investigar. En otras palabras, un investigador realiza una gran cantidad de tareas durante el curso de su investigación. Tareas de muy distinta naturaleza, que requieren competencias diversas. Tareas de construir y destruir, acciones iterativas. Finalmente, el investigador presenta ante las instituciones que se lo exigen proyectos, reportes finales – según sea la ocasión- . Estos son documentos formalizados que no expresan el largo proceso investigativo sino limpiamente los productos de ese proceso.

Los programas y el diseño de las asignaturas metodológicas –incluida la que imparto- como puede advertirse en un recorrido por los mismos, siguen la secuencia de esos documentos y no la del proceso de investigación (**Ver Anexo 1**).

En tal sentido, propongo la actual secuencia de la asignatura como un aspecto a ser superado en esta propuesta. En función de ello, el segundo objetivo consiste en cambiar la secuencia de trabajo, tarea que no implica un mero reacomodamiento del calendario sino que supone un revisión meditada de qué contenidos habrán de incluirse y especialmente, cuales habrán de excluirse, pues no se trata simplemente de invertir el orden, perderse en la maraña de las técnicas y luego –en el breve período de un

²⁵ En algunas Universidades, e incluso en UCES ha sido así, se intenta que el alumno elabore un proyecto. Eso proporciona más tiempo para dedicar a la formulación del problema. Pero de igual modo es necesario avanzar en previsiones metodológicas bastante antes de finalizar el cuatrimestre o el estudiante quedará solo y sin saber cómo continuar con su investigación una vez finalizada la cursada, como de hecho ocurre. Esta dinámica es la generadora de ingente cantidad de jóvenes que han cursado 40 asignaturas y nunca obtienen su título porque no logran concretar la investigación exigida.

cuatrimestre- no tener tiempo de realizar el quehacer que nos ocupa: el problematizar.

Objetivo 3

Cambiar el enfoque utilizado para *secuenciar las lecciones* reemplazando el actual basado en *contenidos* por uno superador, guiado por la noción de *dirección de pilotaje*, bajo el supuesto de que el logro de las competencias para plantear problemas de investigación requiere de estrategias guiadas en cada caso por diferentes elementos, en función de la especificidad que caracteriza a cada una de dichas competencias.

Por formación y por convicción siempre concebí la lógica del conocimiento desde la perspectiva Bachelardiana presentada en el marco conceptual de esta propuesta: se conoce en contra.

“Un educador siempre debe pensar en alejar al observador de su objeto, en defender al alumno contra la afectividad que se concentra sobre ciertos fenómenos, en cierta forma demasiado interesantes... Antes que nada, hay que saber plantear los problemas. Los problemas no se plantean por sí mismos. Es precisamente este sentido del problema lo que caracteriza el verdadero espíritu científico. (Bachelard, G. 1967).

Sin embargo, a partir de la apertura en la especialización a distintos enfoques pedagógicos, he advertido conceptualizaciones que coinciden en gran medida con experiencias del aula, a pesar de parecer contradictorias con las de Bachelard. Son las de Dewey, también citadas en el marco conceptual. Palabras que hablan acerca de la cercanía y significatividad de los problemas para que el estudiante puede acercarse a ellos y aprender. Así, para Dewey, *obstáculo* y *problema* son sinónimos de dificultades que se tienen que resolver, mientras que, para Bachelard, el obstáculo es una noción común ya disponible (por lo tanto, no es una dificultad) que ofrece una respuesta inmediata, lo que impide plantear correctamente un problema. En el primer caso, el problema constituye, pues, un punto de

partida anclado en el interés y en las motivaciones del sujeto. En el segundo, se trata casi de un punto de *llegada*, ya que hay que romper con el interés pragmático y deconstruir el sentido común.

Para Astolfi, ambas posiciones no son contradictorias como yo siempre las había pensado sino que cada una ilumina una dimensión diferente de la formación científica. La responsabilidad de desarrollar una combinación necesaria recae siempre sobre cada enseñante, para:– por un lado, ir en el sentido de los alumnos, anclar los aprendizajes en sus intereses, sus concepciones y sus planteamientos iniciales, lo que garantiza el significado que pueden otorgar a los aprendizajes (en su defecto, el saber científico sigue siendo externo a ellos ;– pero, simultáneamente, conducirlos por vías nuevas y impensables por sí mismos, lo cual es una condición para que accedan a conceptos y métodos que implican una ruptura radical con su perspectiva inicial (en caso de que esto no suceda, pueden realizar dócilmente la sucesión de actividades que plantea el proceso de investigación en los libros pero sin realmente aprender, en el sentido fuerte de esta palabra). La primera dimensión corresponde a una *necesidad psicológica* mientras que la segunda responde más a una *exigencia epistemológica* (Astolfi, 1997).

En base a las conceptualizaciones precedentes, he caracterizado en el marco conceptual de forma diferencial un conjunto de *formas de dirección* posibles de una secuencia para cada lección. Se trata en cada momento de identificar cuál es el elemento determinante del *pilotaje* de la sesión y de asumir su lógica aunque tenga que cambiarla la vez siguiente.

Este objetivo específico, entonces, implica reemplazar la lógica tradicional de diseño de la secuencia de las lecciones basado siempre en el conocimiento, que hasta ahora había yo adoptado, por uno superador, basado en *distintas formas de pilotaje* como por ejemplo: pilotaje por el conocimiento, por la situación, por el obstáculo, por el procedimiento, por la producción, por el interrogante, etc. **(Ver Anexo 2)**.

Las lecciones piloteadas por el contenido, por ejemplo, aportarán la información requerida para desarrollar la competencia que permite identificar alternativas entre distintos tipos de investigación que pueden ser desarrolladas según diferentes criterios –epistemológicos, teóricos, metodológicos y técnicos-; así como para escoger entre las distintas técnicas e instrumentos que permiten abordar a los diferentes tipos de problemas de investigación. En cuanto a los aspectos de las competencias relacionados con el conocimiento (entendido como apropiación, procesamiento y aplicación de la información) y con la creatividad será mejor abordado por lecciones piloteadas por la situación en las que el estudiante debe resolver cuestiones que se suscitan en la situación -un caso, un film, una investigación- con el bagaje de información con la que cuenta, pero haciéndolo creativa y críticamente. Las competencias que requieren el desarrollo de habilidades, tales como las que atañen a los procedimientos de la investigación– entramado de marcos analíticos, redacción de documentos académicos según normativa, procedimientos de muestreo, análisis o recolección de datos, se trabajan de manera más adecuada piloteando las lecciones por el procedimiento o metodología, es decir, enfocando la lección al entrenamiento, al desarrollo de la habilidad. Otro tanto corresponde a la competencia de redactar textos académicos en su dimensión de género discursivo. La actitud investigativa, por último, se desarrolla mejor en el contexto de lecciones piloteadas por el obstáculo, en tanto promueven la ruptura con el saber de sentido común y en tal sentido asombran y suscitan valores favorables a la construcción de conocimiento, al develamiento y a la lucha contra la ingenuidad del pensamiento cristalizado e irreflexivo.

Es importante subrayar que la decisión acerca de la dirección de pilotaje que habrá de caracterizar a cada lección no está cerrada en esta propuesta. Se presentan algunos ejemplos de actividades de aula que fueron concebidas en este caso para distintas modalidades de pilotaje. **(Ver Anexo 3)**. Pero esos ejemplos son solo eso: ejemplos en los que se pueda apreciar el enfoque propuesto en dispositivos concretos para el trabajo en el aula. Sin embargo, y en base al objetivo 1, la decisión por la dirección de pilotaje debería ser objeto de reflexión de todos los miembros de la cátedra

en el marco del espacio creado para tal fin. Es la experiencia específica de cada uno, su evaluación de la relación entre los contenidos y los alumnos que en cada ocasión se presenten, lo que contribuirá realizar ajustes y modificaciones en las direcciones de pilotaje elegidas por mí para este trabajo.

Objetivo 4

Introducir prácticas que promuevan la *lectura* y el *pensamiento crítico y motivado* en lugar de presuponer, como hasta el presente, que el alumno de cuarto año ya cuenta con tales competencias. Pensar críticamente (interpretar, analizar, inferir, razonar inductiva y deductivamente, descubrir principios organizadores y desarrollar actitudes para la valoración que inciden en la distinción y coordinación de los elementos de una situación problemática, en la deliberación práctica en la cual se ponen en relación los aspectos distinguidos y jerarquizados por referencia a principios que fundan las relaciones entre dichos elementos).

Inseparable de las consideraciones relativas al papel de la epistemología y de la teoría en la problematización, surge como obstáculo la dificultad del estudiante -especialmente del de carreras de negocios- en el tratamiento de la literatura, su lectura, comprensión, acopio y sistematización. Si bien como se dijo los estudiantes de hoy son en cierta medida refractarios a la lectura de textos, la experiencia indica que en las carreras de negocios tal actitud se potencia, comparada con la de estudiantes de otras ciencias sociales. Mas allá de quedar en la queja por esta circunstancia, la presente propuesta pedagógica superadora se propone incorporar estrategias de desarrollo de las competencias para la realización de esas acciones, basadas en los conocimientos adquiridos en el módulo Nuevas tecnologías y de muchas de las reflexiones surgidas en el módulo Universidad, Sociedad y Empresa, intentando utilizar con provecho una serie de recursos y capacidades instaladas en UCES e insuficientemente cultivadas como por ejemplo las bases de publicaciones electrónicas de la biblioteca de UCES o

adherir desde la cátedra al Programa de lectoescritura en la Universidad que ofrece el Departamento de capacitación docente.

Como estrategia concreta a implementarse en el aula se integrarán actividades guiadas por los supuestos de la *Lógica informal* -oportunamente descrita en el marco conceptual- basada en el trabajo con artículos periodísticos y otros textos de actualidad.

Objetivo 5

Introducir una *mirada epistemológica* sobre las disciplinas de negocios. Las disciplinas de negocios han tenido diferentes grados de acercamiento a la reflexión epistemológica. La Economía y la Administración, por diversos factores –entre ellos no es menor el hecho de que se dicten en universidades de larga trayectoria y desarrollo académico como la UBA- han sido pioneras en este tipo de indagación, si las ubicamos como disciplinas de negocios. Pero aludiendo de manera directa a las licenciaturas objeto de esta propuesta –Dirección de Negocios y Marketing- hay que decirlo: la experiencia autorreflexiva es escasa. El marketing, quizá afectado por el exitismo que le es casi constitutivo, ha cultivado poco el hábito de la autocrítica. El segundo, que los juicios sobre los presupuestos teóricos y metodológicos de una disciplina no son tarea del marketing, sino de la epistemología. Y puesto que la epistemología del marketing está todavía por hacerse, resulta natural que los estudios teóricos sobre estos temas sean escasos y estén más bien dispersos (IRAMAIN, JL.)²⁶ En cualquier caso la reflexión epistemológica abre el horizonte a *una observación que observa cómo se observan los problemas de las disciplinas*. El producto posible de la observación epistemológica es un sujeto auto reflexivo y capaz de situarse en contextos diversos para repensar su saber: el porqué, el para qué, con qué fin, para quién, con qué sentido, en qué condiciones se produce conocimiento en su ámbito de actuación (Vieytes, R. 2004).

²⁶ Iramain, JL. Comunicación y Sociedad.
http://www.unav.es/fcom/comunicacionysociedad/es/resena.php?art_id=149.

En el marco concreto de la asignatura Metodología de la investigación la propuesta consiste en introducir esta mirada epistemológica, aunque sea de manera incipiente, solicitando a los alumnos un análisis epistemológico de alcances limitados acerca de alguno de los aspectos o variables de su problema de investigación. Ello desde un enfoque basado en el cuestionamiento y reconstrucción del objeto y en sesiones piloteadas por el obstáculo.

Objetivo 6

Promover actitudes personales y valores y acciones institucionales favorables a la investigación en disciplinas de negocios. Como quedó dicho en el marco conceptual, la investigación es la indagación o examen cuidadoso y crítico en la búsqueda de hechos o principios; una pesquisa para averiguar algo. Esta definición expresa bien la cuestión de que la investigación por sí misma no constituye un método para descubrir la verdad sino, en realidad, un método de pensamiento crítico.

En efecto, nadie puede afirmar con certeza que saber metodología sea el mejor camino para descubrir nuevas teorías o para justificar las que ya existen. Pero es sin lugar a dudas el único modo disponible para evaluar las investigaciones con las que necesariamente habremos de convivir y para tomar decisiones no sólo en la vida académica y profesional, sino también - y hoy más que nunca- en la vida cotidiana.

Un profesional no concibe ya su actividad sino utilizando los productos de la labor de los investigadores: ninguna decisión puede tomarse, ninguna estrategia se define en la actualidad sin contar con los conocimientos que la investigación aplicada provee. Sin formación metodológica es difícil establecer qué clase de información se necesita y cómo obtenerla; tampoco puede ser comprendida ni vinculada con provecho la inmensa masa de datos disponibles que las empresas y un sinnúmero de organizaciones e instituciones producen y ofrecen diariamente. Desconocer la dinámica

interna de la investigación que utilizan los economistas cuando proponen proyectos y anuncian el futuro, o la de los sociólogos cuyas encuestas ávidamente se consumen en las elecciones y ante cada situación social crítica, convierte al ciudadano actual en una suerte de “analfabeto de los datos”, sometido a decisiones fundamentadas en índices y cifras cuyo significado no comprende y, lo que es más grave, no cuestiona. No saber metodología es consumir datos como si fueran manzanas: pensando que para acceder a ellas solo hace falta una buena escalera. Y ningún dato debería aparecer ante nuestros ojos con la fuerza de lo natural. Por el contrario, conocer metodología es abrirnos al proceso de fabricación de datos, es entender sus condiciones de producción, identificar su materia prima, analizar críticamente la calidad de los procedimientos y los dispositivos implicados en su elaboración.

Interpretar la metodología desde este enfoque, antes que desde la premisa que supone que el estudiante habrá necesariamente de investigar en el futuro, contribuye a generar actitudes positivas hacia la adquisición de sus saberes básicos. Se trata de transmitir la idea de que saber cómo se construye un dato y cuál es su relación con la teoría es una competencia para la vida en el mundo actual, no solo para la investigación o para una asignatura, si se considera cómo índices e indicadores de todo tipo están presentes en los discursos cotidianos de los medios.

A la vez, la experiencia de construir, de perder la ingenuidad ante los datos produce –se espera que pueda aquí también producir– una cierta sensibilización hacia la investigación.

Son esos alumnos sensibilizados, quienes habiendo elaborado problemas de investigación podrán, junto a sus docentes, contribuir en el camino de la producción científica. Para lograrlo, como objetivo institucional se requiere generar un espacio sistemático para la producción académica y científica en disciplinas de negocios, empezando con Marketing, por entenderse como la carrera más antigua en UCES.

En el marco de esta propuesta remito el objetivo a un proyecto que hace ya varios años propuse y comencé a organizar sin haber podido llegar a consolidar. De la publicación electrónica Carta de la Facultad de Ciencias Empresariales, edición N° 9, abril 2006, extraigo:

Quien está muy entusiasmada con la propuesta de encarar acciones en pro de la clarificación del significado de marketing es nuestra profesora Rut Vieytes. En un mail del 12 de abril me decía, entre otras cosas:

"Hace casi dos años comencé a pensar la posibilidad de organizar en UCES una Jornada Científica centrada en el Marketing como Área de Conocimiento e Investigación, que permitiera la difusión de la innovación científica en nuestro campo, impulsara un mayor desarrollo académico de la disciplina y contribuyera a posicionar nuestra Universidad en el marco de la investigación académica y científica del Marketing en el país"²⁷.

La dificultad para avanzar en aquel proyecto en parte fue atribuida a limitaciones de recursos pero, básicamente, entiendo que operaron prejuicios relativos a lo que fue considerado por algunos actores un *inexistente desarrollo de la investigación académica en marketing* que ameritara implementar encuentros o congresos de la disciplina de neto perfil académico y no comercial.

Al respecto y con la finalidad de promover desde esta PPS la realización efectiva de las actividades oportunamente planteadas ofrezco a continuación, un pequeño listado no exhaustivo de instituciones académicas que han logrado un considerable desarrollo de la investigación –por cierto muy rigurosa- en esta disciplina.

Estudios epistemología del Marketing

http://www.google.com.ar/#hl=es&source=hp&q=%22epistemolog%C3%ADa+del+marketing%22&btnG=Buscar+con+Google&aq=f&aql=&aql=&oq=%22epistemolog%C3%ADa+del+marketing%22&gs_rfai=&fp=af51745a995dc530

²⁷ Disponible en: http://www.uces.edu.ar/ciencias_empresariales/carta-04-2006/

Investigación en Marketing en español

<http://www.aelfe.org/documents/text5-Blesa-Forta.pdf>

http://www.esic.edu/reimke/carta_editor.htm

http://www.google.com.ar/search?num=100&hl=es&lr=&ei=vnLwS_K3NIS0IQeOluG1CA&sa=X&oi=spell&resnum=0&ct=result&cd=1&ved=0CCIQBSgA&q=%22Profesores+Universitarios+de+Marketing%22&spell=1

Complementariamente, y como una mera guía del mucho potencial de la actividad de investigación en Marketing, más allá del interés que cada cual tenga en la disciplina, presento un extracto de un documento español. Creo que ese breve fragmento nos pone de frente tanto a las posibilidades del investigar en UCES— aún no abordadas en absoluto en la populosa licenciatura en Marketing- como al peso motivador que actividades en esta dirección tendrían en los estudiantes a la hora de valorar el desarrollo de competencias para la investigación.

“A nuestro parecer, dado el bajo número de Profesores de Marketing en España (el Boletín SIPMK de julio de 1.994 tenía censados 350 aproximadamente) la investigación producida es muy abundante. Para hacernos una idea baste decir que los dos Congresos anuales a los que acuden masivamente los Profesores Universitarios de Marketing de España son los Congresos de AEDEM (español en Junio y europeo en septiembre) y las Reuniones de Profesores de Marketing (Septiembre-Octubre). Actualmente podemos cifrar en más de 100 ponencias en el área de Marketing las que recogen estos tres congresos y entre 200 y 250 autores.

Otro aspecto relevante a señalar, consiste en la proliferación en los últimos años de Libros de Marketing generales y sectoriales de autores españoles.

Un aspecto fundamental de la investigación la constituyen las Tesis Doctorales de Marketing que en la actualidad supera la decena anual.

Globalmente, podemos afirmar que la investigación en Marketing se caracteriza por la multitud de campos abordados

por los investigadores. Esto es lógico y muy positivo ya que nos encontramos en una fase de expansión del Marketing y esto posibilitará la introducción e incorporación de nuevos temas a nuestras enseñanzas.

La confluencia de investigadores sobre un mismo tema todavía es puntual, aunque en el futuro será relevante. Pero para que esto se produzca primeramente deberá haber una saturación en el tratamiento de los temas cosa que a nuestro parecer todavía estamos lejos de alcanzar. Hay multitud de líneas de investigación que pueden ser objeto de trabajos por los profesores de Marketing. Así el Profesor Laurentino Bello propone, entre otras, las siguientes:

Nuevos Productos, Análisis Conjunto, Eficacia y eficiencia de la inversión publicitaria, esponsorización y mecenazgo, motivación de la fuerza de ventas, Marketing Industrial, Marketing Sectorial (Agrícola, Agro-alimentario, Turístico), Marketing relacional, Altas Tecnologías, etc. Por su parte, el prof Rodolfo Vázquez propone: Retailing, Concentración de la distribución, Marca, Comportamiento del Consumidor, etc.". Díez de Castro, E. C. INVESTIGACION EN MARKETING²⁸ Investigaciones Europeas, Vol. 1, NQ1, 1995, pp. 107-112. 111.

Como se advierte, queda mucho por hacer en España. Es mucho lo que se puede hacer en Argentina. Mucho más en UCES, con una de las licenciaturas más fuertes del país. Y poco lo que hemos hecho hasta ahora. Movilizar eventos significativos de investigación es un objetivo que contribuye a desarrollar actitudes favorables a la formación en investigación en los estudiantes de Marketing.

²⁸ Disponible en: <http://www.aedem-virtual.com/articulos/iedee/v01/011107.pdf> Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa. Vol. 1, N° 1, 1995, pp. 107-112. ESTADO DE LA CUESTION: **MARKETING** Díez de Castro, E. C. Universidad de Sevilla.

5. HIPÓTESIS

La PPS se presenta como una alternativa de tratamiento al actual problema identificado en el marco de la asignatura Metodología de la Investigación en las licenciaturas en Marketing y Dirección de Negocios de UCES. El problema en cuestión es en rigor un indicador de otros problemas subyacentes, pero los operacionaliza. Se formula como *dificultad para plantear problemas de Investigación*.

La PPS consiste en transformar el actual objetivo de la asignatura Metodología de la investigación centrado en un producto: "Desarrollar una investigación en Marketing como Trabajo Final de Grado" a otro objetivo centrado en procesos: "Contribuir a desarrollar las competencias necesarias para plantear problemas de investigación". El nuevo objetivo exige para poder concretarse según los supuestos de esta PPS desplegarse en dos etapas caracterizadas por el trabajo de construcción de espacios.

En la primera es necesario construir un espacio institucional de convergencia de distintas capacidades instaladas en UCES que permita promover tanto la actitud investigativa como el desarrollo de algunas competencias relativas al planteo de problemas de investigación: la lectura y el pensamiento crítico. A la vez este espacio tendrá por objetivo sensibilizar a las autoridades de la carrera sobre la oportunidad y conveniencia de sacar el Trabajo Final de grado de esta asignatura y desplazarlo hacia otra profesional- proyectual. El espacio promovido desde la cátedra implica el trabajo activo de producción de redes internas por parte de alumnos y docentes y también el aporte colaborativo de autoridades de la carrera, Biblioteca, Departamento de Investigación y Departamento de Capacitación Docente. Como en el mundo actual de la investigación multidisciplinaria y global, ninguna investigación puede llevarse a cabo sin establecer redes. En tal sentido, el intento de generar producciones colectivas es superador del actual que pretende un alumno solitario de grado pretendiendo realizar una investigación en Marketing.

Para la segunda etapa la PPS propone la construcción de un segundo espacio al interior de la cátedra Metodología de la investigación cuyo objetivo es el de formar e instar a la formación de los docentes en temas pedagógicos y didácticos, más allá de la formación que cada uno tenga en su propia disciplina. Instituir ese espacio como uno caracterizado por la formación continua y por la revisión también continua de los contenidos y estrategias de enseñanza y aprendizaje. Tal revisión, producto de la discusión fundamentada, implica refundar la cátedra como lugar de aprendizaje no solo para los alumnos sino también para los docentes, iniciando con lentitud y ambiciones limitadas un proyecto de trabajo e investigación relativo a *la didáctica de la metodología de la investigación*.

En conjunto, ambos espacios se proponen como instancias para la mejora de las competencias necesarias para investigar, operacionalizadas éstas en *la competencia para plantear problemas de investigación*.

Avanzando de manera más específica en la PPS, ésta formula para el estado actual de su desarrollo algunas transformaciones asociadas al cambio de objetivo de la asignatura, suponiendo que este logro hubiera sido conseguido en la práctica.

A partir del nuevo objetivo entonces, la PPS invierte y transforma la secuencia del dictado de la asignatura reemplazando la actual secuencia guiada por la lógica procedimental- que supone que el procedimiento investigativo *comienza por el planteo del problema-* por una superadora que ubique al *planteo del problema como el producto de un iterativo proceso previo*. Así, la asignatura será un lugar para el desarrollo de competencias para investigar en el curso del proceso de construcción de un problema de investigación. Y finalizará con la concreción de este problema como producto de dicho proceso. Ello con la finalidad de *privilegiar el proceso de problematizar sobre el producto –el problema de investigación-* bajo el supuesto de que en el nivel de formación de grado es más importante desarrollar las competencias que requiere la investigación que el investigar mismo, tarea más bien característica de la formación de posgrado.

Complementariamente y con a finalidad de poner el foco en cada lección en la competencia que se espera contribuir a desarrollar, la PPS cambia el enfoque utilizado para *secuenciar las lecciones* reemplazando el actual basado en *contenidos* por uno superador, guiado por la noción de *dirección de pilotaje*. A partir de allí diseña lecciones piloteadas por distintos elementos, por ejemplo, por los conocimientos, por los procedimientos, por los obstáculos, etc., introduciendo de este modo prácticas que promuevan ora el entrenamiento, ora la *lectura* y el *pensamiento crítico que caracteriza al quehacer epistemológico*, ora las *actitudes favorables al saber de la investigación* en lugar de presuponer, como hasta el presente, que el alumno de cuarto año ya cuenta con tales competencias.

El espacio de intercambio institucional, su articulación con el espacio de formación y reflexión didáctica al interior de la cátedra y la implementación de un conjunto de estrategias y recursos centrados en competencias promoverán el desarrollo de competencias personales y valores institucionales favorables a la formación en investigación y a la investigación misma en disciplinas de negocios.

6. METODOLOGÍA

La implementación de la propuesta requiere dos etapas o instancias diferenciadas: La primera relativa a los acuerdos institucionales necesarios para que pueda tener lugar. La segunda se refiere a la conformación de un espacio intracátedra para la formación y la reflexión pedagógica y la transformación concreta de dispositivos de la asignatura.

Primera Etapa: Creación de un espacio para el trabajo y los acuerdos Institucionales

La aplicación de la PPS implica reformular la asignatura metodología de la investigación de las carreras de negocios en deferentes aspectos. Para concretar este objetivo es necesario conseguir primero dos acuerdos institucionales básicos: primero, que en el marco de dicha asignatura deje

de producirse el trabajo final de grado, pasando dicha función a una materia de naturaleza profesional-proyectual y segundo, comprometer los medios para generar un espacio sistemático –por ejemplo un Encuentro Anual de estudiantes, profesores e investigadores en disciplinas de negocios que permita contribuir a desarrollar las competencias para la investigación en el sentido en que ese aporte fue fundamentado en la presente PPS.

Para conseguir un acuerdo de esta naturaleza se prevén un conjunto de acciones:

- a) Realizar una presentación de los desarrollos científicos realizados por investigadores en áreas de negocios: existe, como se adelantó en UCES cierta idea que he podido constatar con diversos actores que expresa un cierto grado de desconocimiento, cuando no prejuicio, en relación al desarrollo y producción de conocimiento de las disciplinas de negocios. Sin embargo, en los 15 años en los que he sido docente de UCES he podido ahondar en el conocimiento de este tipo de producciones. Muchas de ellas provienen del más previsible campo académico norteamericano. Pero aunque los temas son afines a los que en Argentina estudiamos, están tratados con extraordinario rigor metodológico y publicado en revistas con referato a los que nuestros alumnos jamás acceden, aunque muchas de ellas están incluso disponibles en las bases de revistas digitales de la Biblioteca de UCES. Por otra parte, la academia en España ha producido en los últimos años investigaciones en los más variados temas de negocios que han sido difundidos en innumerables congresos y encuentros y a los que nuevamente, no nos hemos acercado en ninguna asignatura. Así mismo esos estudios españoles -muy rigurosos desde una perspectiva cuantitativa y si se quiere positivista- se complementan con un novedoso y notable desarrollo en investigación cualitativa, a análisis epistemológicos, lingüísticos, semiológicos, etc. Siempre dentro del área disciplinar –no me refiero a estudios críticos sobre el consumo, semiótica del consumo y demás- sino a investigadores que se sitúan al interior de la disciplina del Marketing. Por otra parte,

hay una muy interesante producción científica en áreas de negocios realizada no solo por economistas empiristas en la línea de Lambin o Kottler sino también por filósofos, antropólogos y sociólogos que han estudiado la dimensión simbólica de diferentes aspectos, y la dimensión metodológica de sus estudios, siempre también dentro de los marcos de la disciplina, que es el enfoque que interesa al profesional y como aporte a los fines que las disciplinas de negocios se dan así mismas.

- b) Una segunda acción consiste en ofrecer como aporte y fundamento para esta decisión a la presente PPS.
- c) La tercera es comprometer, como profesora titular de la asignatura Metodología de la Investigación todos los esfuerzos necesarios para que los integrantes de las cátedras participen de las actividades de promoción de la investigación en las Licenciaturas en marketing y Dirección de Negocios.

Segunda etapa: creación de un espacio de formación y reflexión pedagógica al interior de la cátedra para el rediseño de la asignatura metodología de la investigación

- a) Instituir un espacio para la reflexión pedagógica y didáctica entre los profesores que conforman la cátedra Metodología de la Investigación con la finalidad de pensar en común, de manera fundamentada acerca de los distintos elementos de la PPS. En ocasión de la PPS los temas de reflexión que en efecto fueron discutidos en mi cátedra fueron los siguientes: proponer un momento y un camino específico para introducir los conocimientos relativos a la relación entre hechos y teorías antes de comenzar con los contenidos técnicos; Definir el momento y modo de trabajar la noción de *medición* inseparablemente de la de conceptualización antes de comenzar con los contenidos técnicos; seleccionar los contenidos técnicos mínimos que deberían trabajarse en clase; definir la cantidad y profundidad de métodos y técnicas que el estudiante estaría en condiciones de repensar en el período en que la asignatura se imparte, teniendo en cuenta que esas técnicas fueron ya estudiadas en Investigación de

mercado I y II. Desde luego que de aplicarse en efecto esta propuesta, los temas tratados y otros más deberían ser repensados por la cátedra ya que la propuesta supone esta deliberación grupal como una herramienta central para la aplicación de criterios didácticos fundamentados en la implementación de la asignatura. Realizadas estas reflexiones como un ejercicio para elaborar la presente PPS, llegué a la reformulación del programa de la asignatura en concordancia con la tarea que se describe a continuación.

- b) Invertir la *secuencia del diseño* de la asignatura. Ello implica, reemplazar la actual secuencia guiada por la lógica procedimental que supone que el procedimiento investigativo comienza por el planteo del problema, por una superadora que ubique al planteo del problema como el producto de un iterativo proceso previo. Ver en el **Anexo 4** la secuencia y selección de los contenidos tal como quedaron armados experimentalmente a los fines de presentar esta PPS.
- c) Cambiar el enfoque utilizado para *secuenciar las lecciones* reemplazando el actual basado en *contenidos* por uno superador, guiado por la noción de *dirección de pilotaje*. Para ello:
 - Elaborar *lecciones piloteadas por el conocimiento* para presentar los conceptos básicos de la investigación social que serán en gran medida recuperados del recorrido previo que los estudiantes hicieron en las asignaturas Investigación de mercado 1 y 2. (Ejemplo de actividad para lección piloteada por el contenido en Anexos 2). Elabora lecciones piloteadas por el conocimiento con la finalidad de desarrollar los aspectos de las competencias que los requieren para concretarse. Como se señaló en el marco conceptual, la *dirección por el conocimiento* es al tipo de secuencia más usual. Hay diferentes variantes que pueden adoptarse siempre guiados por esta modalidad de pilotaje. Por ejemplo, puede presentarse una noción o concepto, una teoría o la descripción de una técnica de manera expositiva. También es posible mantener este pilotaje en modalidades más

participativas, con mayor diálogo con los alumnos, pero siempre lo que debe predominar es el objetivo del profesor de presentar sistemáticamente el contenido. Más allá de escuchar a los alumnos, responder preguntas, brindar ejemplos, o hacer bromas, no se pierde este objetivo que ha de ser cumplido en los tiempos previstos. Las actividades y ejercicios que se proponen para esta modalidad de pilotaje deben avenirse a este objetivo. En el Anexo 3 se presentan materiales para ser utilizados en sesiones guiadas por el conocimiento-.

- Diseñar las lecciones que serán *piloteadas por la situación*, según se haya establecido en la discusión docente: La lógica de una secuencia dirigida por la situación es muy diferente a la dirigida por el conocimiento. En la anterior los ejemplos, se utilizan como todos los demás recursos, aún el trabajo en grupo para introducir una noción. Contrariamente, aquí se trata de un ejemplo complejo que se analiza y estudia por sí mismo, y no como pretexto para teorizar. Son los conceptos y teorías con los que ya se cuenta las que permiten explicar la situación. Su saber no es valorado más allá de la medida en que opera como herramienta para interpretar una investigación concreta. En el Anexo 3 se encontrarán tres actividades guiadas por la situación: una investigación en la que los alumnos deconstruyen y operan en base a sus propios conocimientos epistemológicos y teóricos. El segundo ejemplo de actividad guiada por la situación es una guía de preguntas para interpretar un film. El conocimiento se aplica a esa situación determinada y no se busca que el alumno sea capaz de expresar más conocimiento que el necesario para dicha interpretación. Por último se presenta un caso. El caso es probablemente, el instrumento privilegiado para concebir actividades guiadas por la situación.
- Diseñar las secuencias que serán *guiadas por el obstáculo* (Astolfi; 1997: 382) La secuencia guiada por el obstáculo también es de naturaleza distinta las anteriores. Está destinada a poner a prueba la resistencia didáctica de los obstáculos a lo largo del proceso de

aprendizaje. Se trata, como se adelantó en el marco conceptual, de obstáculos entendidos no como problemas o dificultades sino en el sentido bachelardiano, como un conocimiento común, de la vida cotidiana que hace obstáculo, funciona como una dificultad intelectual que impide conocer. Son obstáculos que insisten, que vuelven a aparecer. El motor de una secuencia pilotada por un obstáculo consiste entonces, el provocar la toma de conciencia por los alumnos de un funcionamiento mental persistente, haciendo que vuelvan a un *pasado de errores* (Bachelard), provocando un tipo de conflicto cognitivo en un clima de cooperación, a fin de sensibilizarlos acerca de la dificultad encubierta. Por ejemplo, cuando se piensa en un tema de investigación, generalmente el punto de partida es una inquietud por determinada realidad social que se presenta como problemática por alguna razón. Tomo a modo de ejemplo "*La violencia en la escuela*" como problema social. La presentación de este "problema" tiene como propósito inquietar al estudiante ante los temas y problemas sociales que aparecen como algo dado a los ojos del sentido común (sentido que nos concierne a todos en la vida cotidiana, como estudiantes, jubilados, ciudadanos, gerentes, amas de casa o investigadores). Puedo en ese caso pedirle a los estudiantes que hablen y discutan sobre el tema, que traigan artículos periodísticos –y los traerán, porque el tema está instalado en los medios-. La violencia en la escuela es ya *un problema social* y, como tal, objeto no solamente de seguimiento periodístico sino también de análisis sociológicos y psicológicos, de intervenciones policiales, legales, etc. que enlazan los episodios escolares con el *tema mayor* de la violencia en la escuela, y éste, a su vez, con otros aún mayores, como el de la violencia juvenil o la escuela pública, etc. En este marco a los estudiantes les parece lícito que un investigador social se interese por ese tema y se pregunte sobre las causas de la violencia en la escuela, sobre si influye la crisis económica en la violencia en la escuela, si son más violentos los jóvenes o las jóvenes, etcétera. En una lección piloteada por el obstáculo los estudiantes deberían enfrentar el hecho de que estas y otras preguntas son válidas para iniciar una investigación pero *sólo si*

previamente se ha cuestionado la categoría misma de violencia en la escuela. Las noticias -las categorías que éstas construyen- son discursos producidos a través de, primero, una determinada (entre muchas otras posibles) *segmentación del flujo de acontecimientos reales*; luego, la elección de uno u otro segmento de entre éstos; y finalmente, cierta selección y combinación de códigos elegidos por los periodistas que los hacen hablar necesariamente desde un cierto punto de vista, que luego es más o menos legitimado por otras instituciones. El obstáculo con que nos encontramos como investigadores -y que esta lección espera exponer ante los estudiantes- a la hora de formular un problema de investigación es que los problemas de interés social nos vienen dados, preconstruidos. ¿Qué es la violencia en la escuela?, ¿de dónde surge?, ¿dónde se expresa?, ¿quién dice que existe?, ¿qué efectos produce su existencia y a quién?, ¿cuándo empezó? Si no podemos responder estas preguntas, entonces, un paso obligado, previo a elegir la violencia en la escuela como tema de problematización, será el de deconstruir ese objeto que ya viene definido y elaborado socialmente. En la búsqueda para comprender la realidad, para desentrañar las caras ocultas que se esconden tras la delimitación de un problema social aparentemente transparente, hace falta que nuestro punto de atención se traslade desde el conocimiento de los propios sujetos (jóvenes estudiantes violentos, violencia escolar, etc.), a los cuales reconocemos, en su heterogeneidad, unidos sólo por un concepto; hacia los creadores o hacia los legitimadores del concepto en cuestión. Ello, en la medida en que somos conscientes de que la violencia en la escuela no es algo que está ahí afuera y que resulta interesante para estudiar, sino que alguien -alguna institución, grupo social, interés económico, político, etc.- está concatenando una serie de eventos que, en su singularidad, carecen de significado. No existe algo como un grupo de jóvenes violentos que podríamos ir a buscar y tocar o que se manifiesta encolumnado por el centro de la ciudad. Se trata de una categoría que viene delimitada por agentes diversos: los medios, los funcionarios que se avienen a la categoría como un dato, y luego los padres y los maestros, todos preocupados por la

violencia en la escuela. Así, el problema sigue y continúa creciendo como realidad autónoma en la medida en que se apropian de él cada vez más agentes externos a los propios sujetos implicados. Entonces se trata de que los alumnos puedan desplazarse desde los propios sujetos implicados a los sujetos que construyen socialmente el problema: en el ejemplo, los medios de comunicación, o, con más rigor, otras instituciones sociales que se expresan a través de los medios. Tal vez, luego de este esfuerzo intelectual en el que el joven se pregunta por la entidad de ese problema que aparece dado, ya no esté interesado en los determinantes de la violencia en la escuela sino en los factores determinantes de la instalación en los medios de la violencia en la escuela (el caso de la violencia en la escuela es solo un ejemplo, realmente no sé cuáles podrían ser esos determinantes, pero imagino: ¿cuestionar la escuela pública?, ¿aumentar las penas frente a los delitos cometidos por jóvenes?, ¿reducir la violencia de la programación televisiva?, ¿preocupar a la comunidad por este problema en lugar de por otro?). En síntesis, una lección guiada por el obstáculo tiene por objetivo establecer una ruptura con los hechos que vienen dados desde la realidad ya construida y desde los discursos elaborados en torno a la misma. El estudiante necesita dismantelar una serie de realidades preconstruidas al problematizar. Esa es la condición para poder formular un problema científico y construir el propio objeto de investigación. En el ejemplo la cuestión no es tanto cuestionar si los jóvenes tienen o no conductas violentas, lo importante es comprender el proceso por el cual se designa a esos individuos socialmente como *jóvenes violentos*, *escuelas violentas*, etc. El proceso de ruptura con los temas de investigación "en sí", la tarea del dismantelamiento de las elaboraciones ya establecidas, es una de las labores más difíciles para el investigador social, y no espero en esta PPS pensada para un curso de grado más que llamar la atención hacia dos puntos: el primero es que el estudiante experimente el arduo trabajo que es necesario realizar antes de llegar a la producción de un objeto propio de investigación; el segundo es alertarlo sobre la facilidad con que estaremos investigando objetos preconstruidos sin ponerlos ni por un momento

en cuestión. Es cierto que no siempre, especialmente en la investigación aplicada, el investigador está dispuesto a enfrentar el trabajo que deconstruir un objeto dado supone. Es cierto también que habitualmente se estudian categorías preconstruidas, pero en ese caso se está aplicando una tecnología, es decir, haciendo algo nuevo con un artefacto ya inventado. Sin embargo, aun en la investigación aplicada, aun en la investigación evaluativa que se desarrolla para contribuir a la toma de decisiones en una situación específica, siempre es más fructífera y creativa la ruptura. En otras palabras, un investigador de mercado puede estudiar la aceptación de un producto en determinado segmento de mercado o bien cuestionar la segmentación misma y la definición del producto. Un consultor organizacional puede ser convocado para mejorar la comunicación de una determinada empresa y comenzar directamente preguntándose que factores podrían mejorar la comunicación o, en cambio, preguntarse qué se entiende por comunicación en esa empresa, quién dice que hay problemas de comunicación, a quién beneficia o perjudica que los haya, qué otras secuencias y conceptos podrían redefinir la situación. Con la ambición limitada de enfrentar al estudiante a esta complejidad y desarrollar en alguna medida una actitud valorativa positiva en relación a la reflexión epistemológica es que se introducen este tipo de lecciones en la PPS.

- Introducir lecciones *piloteadas por la metodología o el procedimiento*: Sin dudas muchos de los contenidos de la asignatura Metodología de la Investigación son de naturaleza procedimental. La realización de las acciones que conforman los procedimientos es una condición fundamental para el aprendizaje: se aprende a hablar, hablando; a dibujar, dibujando; a observar, observando y a plantear problemas de investigación...planteándolos. La reflexión sobre la misma actividad es un elemento imprescindible que permite tomar conciencia de la actuación. No basta con repetir el ejercicio habrá que ser capaz de reflexionar sobre la manera de realizarlo. Esto implica realizar ejercitaciones, pero con el mejor soporte reflexivo que permita analizar los actos, y por consiguiente, mejorarlos. Para ello

hace falta tener un conocimiento significativo de contenidos conceptuales asociados al contenido procedimental que se ejercita o se aplica. La aplicación en contextos diferenciados es también importante y se basa en el hecho de que aquello que hemos aprendido será más útil en la medida en que pueda utilizarse en situaciones siempre diversas. Los procedimientos pueden ser desde simples técnicas, como las de citación que se requieren para el desarrollo de la competencia "redactar marcos analíticos" hasta los procedimientos tácticos o estratégicos que conlleva el planteo de problemas de investigación. El aprendizaje de estrategias permite planificar, tomar decisiones y controlar la aplicación de las técnicas para adaptarlas a las necesidades específicas de cada tarea. Las estrategias no se adquieren por procesos asociativos es decir, procesos en los que se desarrolla la repetición, sino por procesos de reestructuración de la propia práctica, producto de una reflexión y toma de conciencia sobre lo que hacemos y cómo lo hacemos. En palabras de Pozo: *"Aprendemos estrategias a medida que intentamos comprender o conocer nuestras propias técnicas y sus limitaciones y ello requiere que hayamos aprendido a tomar conciencia y reflexionar sobre nuestra propia actividad y cómo hacerla más efectiva"* (Pozo, J. I; 1989). A diferencia de las técnicas, no es posible adquirir las estrategias por entrenamiento, porque su uso supone la aplicación organizada y controlada de técnicas y recursos disponibles.

En las próximas líneas se ofrece un ejemplo de dispositivo para trabajar en el aula en sesiones procedimentales piloteadas por las tácticas. En el **Anexo 5** se desarrollan otra táctica y un ejemplo efectivamente realizado.

Ejemplo de actividad para el aula piloteada por el procedimiento (táctica): TÁCTICAS PARA PROBLEMATIZAR (Vieytes, 2004)

a) Buscar explicaciones o descripciones de hechos o fenómenos, prácticas y procesos

Problematizar desde este punto de vista nos remite a la definición de conocimiento científico que hemos adoptado en este mismo capítulo y nos lleva a indagar sobre aquello que preside el funcionamiento de un fenómeno, su surgimiento, su modo de existencia, su desarrollo, su desaparición o su reemplazo; o bien: acerca de la descripción o explicación de la norma de una especie, la estructura de un sistema, las invariantes de una estructura.

b) Hacer evaluaciones

Se puede problematizar evaluando, como lo hace la investigación de mercado, el departamento de recursos humanos de una empresa, una agencia de publicidad o una entidad exportadora. En estos casos, las preguntas evalúan alternativas, características, intenciones o comportamientos con la finalidad de tomar decisiones.

Veamos algunos ejemplos:

Un laboratorio quiere aumentar sus ventas entre los grandes hospitales y sanatorios del país. Su problema práctico podría traducirse en preguntas del tipo: ¿cuáles son los factores que inciden en la decisión del comprador institucional de medicamentos?; ¿cuál es el perfil de los decisores?; ¿es más adecuada para estos casos la negociación individual o la formación de un equipo para negociar?; ¿cuáles son los beneficios percibidos de cada modalidad?, etc.

Una organización no gubernamental (ONG) pretende iniciar una campaña de prevención del SIDA. La agencia de publicidad quiere saber: ¿cómo reacciona el destinatario de un mensaje que produce temor?; ¿puede un mensaje que produce temor resultar contraproducente para elevar la conciencia preventiva?; ¿incide la credibilidad de la fuente y el contexto en que se transmite el mensaje en el logro del cambio de actitud buscado?

El municipio de la Ciudad de Carmen de Patagones está implementando un Proyecto Piloto de Reciclado. Como el proyecto se relaciona con factores diversos que tienen que ver con factores sociales, culturales, económicos y políticos, entre otros, se desea evaluar los resultados parciales de las acciones realizadas, para lo cual los investigadores se preguntan, por ejemplo: ¿qué estrategias de información se implementaron y qué grado de eficacia tuvieron las mismas en el marco del Proyecto Piloto de Reciclado de residuos implementado en la ciudad de Carmen de Patagones en los años 2002/2003?

c) Interrogar con los conceptos de alguna teoría a la propia práctica académica, profesional, laboral, comunitaria.

Gran parte del conocimiento producido por los profesionales en contextos organizacionales -tales como los vistos en el punto anterior- es eminentemente evaluativo, es decir, destinado a evaluar una situación concreta con el fin de tomar decisiones. Ahora bien, esa actividad profesional puede traducirse en conocimiento científico. En efecto, en distintos momentos del desarrollo de la propia actividad es posible y deseable capitalizar el conocimiento adquirido en esa práctica desarrollando conceptos y estableciendo conexiones entre éstos que puedan ser luego validados empíricamente. *"Nada impide que los resultados de una práctica profesional particular se incorporen (tarde o temprano) a la base observacional de una investigación científica".*²⁹

En esta misma vía, el trabajo que cada uno desempeña puede ser fuente de ideas de investigación como fruto de la mirada teórica por la que se ha optado: todo lo que ocurre en una oficina, fábrica, comercio puede ser interrogado desde las teorías sobre la organización, la comunicación, la distribución, la demanda perfectamente elástica o los mecanismos de defensa. El investigador social cuenta cotidianamente con tantas manzanas como el mismo Newton.

d) Cuestionar teorías o interrogarlas por su validez en otros contextos

Cualquier teoría (o, más sensatamente, cualquier aspecto de una teoría) puede ser cuestionado y originar una investigación que dé fundamento a esa crítica. Complementariamente, cualquier aspecto de una teoría puede dar origen a un estudio que busque establecer la validez de sus

²⁹ Samaja, (1994). Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica. Buenos Aires: Eudeba.

asertos en contextos o con poblaciones diferentes a las que se refieren los postulados de la teoría en cuestión.

Por ejemplo, podemos preguntarnos por la validez de las teorías sobre participación y trabajo en equipo desarrolladas por autores norteamericanos como Katzenbach³⁰ en el contexto de las empresas argentinas:

¿Cuál es el grado de participación de los empleados en la toma de decisiones en las empresas argentinas?; ¿existe el mismo grado de participación en empresas grandes y en PyMes?, ¿y en empresas privadas y públicas?; ¿cuáles son los factores que favorecen u obstaculizan la participación de los empleados en las empresas locales?; ¿influye la cultura del trabajador argentino, la inestabilidad económica, el rol de los sindicatos o la falta de crédito para las PyMes en las perspectivas de crecimiento de los estilos participativos de gestión?

e) Buscar las razones, el sentido subjetivo y los significados sociales para los modos de actuar individuales o grupales

Son interrogantes que se orientan a la comprensión. Su alcance varía y tiene énfasis diferentes según los autores que proponen este tipo de estudio enfocado a interpretar el mundo que se abre a través de la visión de los propios actores involucrados en él. Comprender, sabemos³¹, implica captar tanto el sentido que las personas y los grupos le atribuyen a su accionar cuanto las fuerzas económicas, políticas y sociales que se entretajan en las historias de vida individual, grupal y social. "*Se busca comprender las acciones de los individuos y grupos insertas en una trama de la totalidad de su historia y de su entorno. Comprender abarca, según diferentes perspectivas, la comprensión de estados psicológicos, la interpretación del marco de referencia del actor y del contexto de significados que enmarca la vida de individuos y grupos; comprender es también tener acceso a las 'reglas del juego' de la interacción social y del significado del lenguaje; comprensión también implica la inclusión de un hecho en el movimiento histórico, político y social del contexto de ese hecho*".³²

EJEMPLOS:

¿Qué representan desde la óptica de otros actores sociales *los políticos* y su ocupación?; ¿qué estimación valorativa hace el político de sus colegas y qué siente el propio político de su situación individual?

¿Cuáles son las relaciones de interacción entre los miembros de un equipo de trabajo dedicado al desarrollo de nuevos proyectos?; ¿qué valores individuales y compartidos se expresan en esas relaciones de interacción?; ¿cómo se perciben las relaciones de jerarquía al interior de los equipos?; ¿cuáles son los conocimientos, estereotipos, mitos y relatos del imaginario grupal?

¿Qué representa la marca X?; ¿qué significado le atribuye el sujeto?; ¿cuáles son los temores, resistencias o ansiedades que un producto genera?; ¿cómo se vinculan esos obstáculos al consumo con distintos procesos sociales, cambios económicos o contextos geográficos?

f) Preguntase por el principio organizador de acciones o fenómenos

³⁰ Katzenbach, Jon R. (2000). *El trabajo en equipo. Ventajas y dificultades*. Buenos Aires: Granica.

³¹ Remitimos al lector al Capítulo 2 de la Parte I; y también a la parte IV de este libro para profundizar en el entendimiento de la naturaleza del problema de investigación en los estudios cualitativos.

³² Sirvent, Ma. T. (1999). *Los diferentes modos de operar en investigación social*. Buenos Aires, UBA.

En este caso, se trata de problematizar interrogándose acerca de los supuestos subyacentes que explican la diversidad de conductas en relación a un hecho o preguntándose qué modelos se crean y se recrean en ciertos y determinadas actos, en ciertos y determinados discursos.

Ejemplo:

El rango de quienes odian a la tecnología es casi tan amplio como el de quienes la aman. Entre la gente refractaria a las novedades tecnológicas es fácil identificar a toda la gama de los "naturales", "New Ages", "simples", etc., para quienes sólo "volver a la naturaleza" salvará a la humanidad. También se alinean muy cerca en cuanto a la reactividad hacia la tecnología los artistas -diseñadores, compositores, músicos, y creadores en general- que se oponen al arte-diseño auxiliado por nuevas tecnologías, acusándolo de mecánico, inauténtico, monótono. Finalmente, están los refractarios a las nuevas tecnologías porque ellas representan al "poder económico y financiero de las empresas transnacionales".

En la otra esquina, la cultura managerial representada desde distintos ángulos por académicos y empresarios norteamericanos como Peter Drucker³³, Bill Gates³⁴ o Nicholas Negroponte³⁵ sostienen las bondades y aportes infinitamente positivos que cada nueva tecnología introduce.

Analizando tal diversidad de actitudes y conductas hacia las nuevas tecnologías, cabe preguntarse: ¿Puede esa amplitud y diversidad de actitudes considerarse fruto de una *concepción determinista*³⁶ de la tecnología?³⁷ ¿Es posible establecer otro orden de determinaciones entre el proceso de surgimiento y producción de una nueva tecnología y los cambios en la vida cotidiana, cultural, social o económica?³⁸

Por ejemplo, si nuestro tema de interés son *las marcas*, la lluvia de preguntas nos ayudaría a elaborar interrogantes del siguiente tipo: ¿cuáles son los elementos que caracterizan a las marcas de medicamentos?; ¿cuáles son los rasgos demográficos de los usuarios de determinada marca y porqué?; ¿qué factores definen el conflicto del último semestre entre las primeras y segundas marcas de gaseosas en la Argentina?; ¿cuáles son los caracteres que las marcas de alimentos masivos han presentado en el siglo XX?; ¿qué transformaciones pueden identificarse y cómo se relacionan éstas con la concentración creciente de la propiedad de las marcas?; etc.

7. RESULTADOS ESPERADOS

Los beneficios esperados con cada uno de los movimientos propuestos por la PPS en comparación con el estado actual del problema fueron señalados de manera fundamentada a lo largo de todo el trabajo. Queda ahora, a la

³³ Drucker, P. (1999). *La sociedad poscapitalista* Buenos Aires: Sudamericana.

³⁴ Ver Gates, B. (1995). *Camino al futuro*. España: Mc Graw Hill.

³⁵ Ver Negroponte N. (1995). *Ser Digital*. Buenos Aires: Atlántida.

³⁶El determinista tecnológico piensa que la tecnología es la causa de las transformaciones que ocurren en la sociedad. Ver capítulo 2.

³⁷ El problema es planteado por Williams, R. (1984). *Hacia el año 2000* Barcelona: Grijalbo.

³⁸ N. del A: Presentado en otro trabajo: *Universidad, Sociedad y Empresa: Nuevas tecnologías, viejas instituciones* Buenos Aires: Posgrado UCES, 2003.

manera de una conclusión, reseñar sintéticamente esos beneficios esperados. En el cuadro N° 1 se puede observar la relación que la PPS establece entre los objetivos propuestos y por una parte, las competencias que se espera desarrollar. Por la otra, vincula también los objetivos con los obstáculos que éstos contribuyen a reducir. Unos y otros ocurren en el nivel tanto de los proceso de enseñanza y aprendizaje como en los docentes, los alumnos y la institución. Complementariamente, a continuación se señalarán algunos resultados adicionales que pueden ser esperados de la como resultado de la implementación de la PPS.

Cuadro N° 1: Relación entre objetivos, competencias y obstáculos

OBJETIVO ESPECÍFICO	COMPETENCIA QUE CONTRIBUYE A DESARROLLAR	OBSTÁCULO QUE CONTRIBUYE A REDUCIR
<p>Crear un espacio en la Cátedra para la reflexión y formación didáctica y pedagógica de todos sus miembros utilizando dicho espacio para la mejora permanente de los aspectos mencionados.</p>	<p>Todas, en alguna medida.</p>	<p>Deficiente desarrollo de la pedagogía en el Nivel Superior</p> <ul style="list-style-type: none"> - Insuficiente reflexión del docente universitario acerca de los problemas complejos que debe enfrentar en el aula. - Falta de fundamentos para la selección y secuenciación de los contenidos.
<p>Invertir la <i>secuencia temporal</i> de la asignatura. Ello implica, reemplazar la actual secuencia por una superadora que ubique al planteo del problema como el producto de un iterativo proceso previo.</p>	<p>Dos competencias centradas en la capacidad para la toma de decisiones:</p> <p>Identificar alternativas entre distintos tipos de investigación que pueden ser desarrolladas según diferentes criterios – epistemológicos, teóricos, metodológicos y técnicos - .</p> <p>Relacionar distintas técnicas e instrumentos que permiten abordar a los distintos tipos de problemas de investigación de manera viable.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de reflexión de los docentes acerca de los supuestos epistemológicos sobre el aprendizaje y su relación con los modelos didácticos que utiliza - Insuficiente formación del docente universitario en la planificación de actividades que permitan aprender conocimiento procedimental.

OBJETIVO ESPECÍFICO	COMPETENCIA QUE CONTRIBUYE A DESARROLLAR	OBSTÁCULO QUE CONTRIBUYE A REDUCIR
Organizar lecciones con dirección de pilotaje guiada por la metodología y por la situación	Inferir clases de problemas susceptibles de ser planteados en el marco de distintos tipos de investigación.	
<p>Introducir una mirada epistemológica sobre las disciplinas de negocios.</p> <p>Organizar lecciones con dirección de pilotaje guiada por el obstáculo y por la metodología</p>		<p>La paradoja de que el interés pragmático propio del estudiante de negocios sea a la vez un obstáculo y una posibilidad para el planteo de problemas de investigación</p> <p>La naturaleza compleja, construida y social del concepto de problema de investigación adoptado por la cátedra</p>
<p>Introducir una mirada epistemológica sobre las disciplinas de negocios.</p> <p>Promover actitudes personales y valores institucionales favorables a la investigación en disciplinas de negocios.</p>	Relacionar datos y teorías y valorar positivamente esta competencia en el marco de la vida profesional y social.	<p>La rigidez con que se enseñan las disciplinas dificulta la capacidad de contextualizar y articular.</p> <p>Baja valoración del estudiante acerca de potencial interpretativo de la realidad profesional y social que ofrecen las competencias en investigación.</p> <p>Escaso incentivo institucional al estudiante de negocios de UCES a participar del desarrollo disciplinar y de la investigación académica</p>
Introducir prácticas que promuevan la <i>lectura</i> y el <i>pensamiento crítico</i> y	Construir marcos analíticos.	<p>Falta de formación epistemológica en las carreras de negocios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adopción acrítica de

OBJETIVO ESPECÍFICO	COMPETENCIA QUE CONTRIBUYE A DESARROLLAR	OBSTÁCULO QUE CONTRIBUYE A REDUCIR
<p><i>motivado</i> en lugar de presuponer, como hasta el presente, que el alumno de cuarto año ya cuenta con tales competencias.</p> <p>Introducir una <i>mirada epistemológica</i> sobre las disciplinas de negocios</p>	<p>Leer y pensar críticamente. (Es decir, interpretar, analizar, inferir, razonar inductiva y deductivamente, descubrir principios organizadores y desarrollar actitudes valorativas que contribuyan en la distinción y coordinación de los elementos de un problema).</p>	<p>perspectivas paradigmáticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos previos de raigambre positivista y empirista - Elección de problemas preconstruidos <p>Las dificultades cognitivas, resistencias y/o falta de motivación para leer, comprender los textos y las consignas, redactar, trabajar sistemáticamente, etc.</p>
<p>Organizar lecciones con dirección de pilotaje guiada por el procedimiento.</p>	<p>Redactar problemas de investigación según lo exige el género discursivo propio de los textos académicos.</p>	

Fuente: elaboración propia.

Algunos resultados adicionales que pueden ser mencionados son los siguientes:

El proceso de enseñanza aprendizaje se optimizaría en la medida en que se centraría más en los procesos propios del investigar que en el producto *una investigación en Marketing*. El foco en el proceso permite desarrollar mayores competencias especialmente hoy, cuando Internet ofrece a los alumnos una fuente casi infinita de productos elaborados y resulta muy difícil para los docentes acompañar en cursos numerosos el verdadero proceso productivo si el interés está centrado en el producto. El objetivo de producto fuerza a todos los actores a avanzar y no permite ahondar en los conocimientos ni en los procedimientos, no permite trabajar sobre las actitudes. En la modalidad que ofrece la presente PPS cada lección es meditada y discutida en el espacio de la cátedra con fundamentos pedagógicos y permite establecer direcciones de pilotaje para cada una en función de cada objetivo puntual. Así es posible acompañar al estudiante en cada proceso, explorar sus dificultades y evaluarlo por su desempeño.

Complementariamente la PPS se propone aumentar la valoración positiva que el estudiante tiene de las competencias para investigar. Ello redundaría

en una mayor motivación, en la medida en que el conocimiento se haría más significativo. Hay que tener en cuenta que cuando se aborda el tema de las estrategias de aprendizaje no puede quedar sólo reducido al análisis y puesta en marcha de determinados recursos cognitivos que lo favorecen es preciso, además, recurrir a los aspectos motivacionales que son los que, en última instancia condicionan la puesta en marcha de dichas estrategias. Aunque para realizar un adecuado aprendizaje sea necesario saber cómo hacerlo, lo que requiere ciertas capacidades, conocimientos, estrategias, etc.; también se precisa de una disposición favorable por parte del estudiante para poner en funcionamiento todos los recursos mentales disponibles que contribuyan a un aprendizaje eficaz. En tal sentido, las estrategias participativas, que involucran a distintos actores de la universidad y la articulación de los contenidos de la asignatura con los de la vida cotidiana y profesional se espera puedan contribuir a lograr esta mayor motivación.

En cuanto a los alumnos, se espera una mayor participación e implicación en la asignatura y resultados académicos más satisfactorios basados en un mayor conocimiento de la materia (desde la profundización en la selección de materiales bibliográficos hasta su organización e interpretación) hasta la esperable mejora de sus estrategias cognitivas en tanto logren la integración del nuevo material de la asignatura con el conocimiento previo de las precedentes. Puede esperarse también un cierto grado de incremento de las habilidades metacognitivas y técnicas del trabajo intelectual y la integración del conocimiento procedimental y teórico.

En lo específico, puede esperarse que los estudiantes desarrollen la capacidad de utilizar una variedad de fuentes de primera mano como evidencias desde donde desarrollar hipótesis y trazar conclusiones; aprendan a redactar un trabajo académico con técnicas de escritura científica, potencien las habilidades argumentativas a partir del análisis crítico y las tácticas para problematizar y desarrollen cierta competencia para presentar argumentos alternativos y complementarios en la elaboración de marcos analíticos.

Debido al cúmulo de información desestructurada con la que se trabaja en las primeras fases de la problematización se requerirá un gran esfuerzo de abstracción y sistematización para concretar la tarea. Ello mejora las capacidades de selección y de síntesis que son las capacidades que según Umberto Eco deben caracterizar al intelectual de hoy, inmerso en un gran magma de información. y Desarrollar la imaginación y la creatividad: la exigencia entretejer e interrogarse sobre sistemas nuevos de relaciones, supone un intenso ejercicio de imaginación y creatividad, capacidad relevante para los estudiante de negocios.

Asimismo, las competencias adquiridas u optimizadas se constituyen en una habilidad transversal aplicable a cualquier asignatura de grado o posgrado y a la práctica profesional.

En los docentes el resultado esperado es el de un mayor control del proceso de aprendizaje en el sentido del seguimiento. Además, la creación de un espacio para la discusión pedagógica en el marco de la cátedra contribuye y una reflexión permanente del docente sobre su propia práctica. En tal sentido se espera también que como producto de esta interacción se elaboren documentos relativos a la didáctica de la metodología de la investigación, los cuales puedan a su vez contribuir con el trabajo de otros docentes de la misma asignatura.

En cuanto a la Institución –UCES- se espera que la creación de un espacio-red que aproveche las capacidades instaladas para mejorar el perfil de investigación de la Licenciatura en Marketing contribuya a consolidar su perfil académico en términos de las exigencias de la CONEAU, tanto como a consolidar su posicionamiento de líder entre las facultades que ofrecen en el mercado, carreras de negocios rigurosas.

8. BIBLIOGRAFIA

ANDER EGG, E. (1996). La planificación educativa. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.

ANDER-EGG, E. (1996). Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales. Buenos Aires: Lumen.

ASTOLFI, J. P. (1998). Enseñanza de las Ciencias: Revista de investigación y experiencias didácticas. ISSN 0212-4521, Vol. 16, N° 3, Págs. 375-386.

ASTOLFI, J. P. (1997). Aprender en la escuela. Santiago de Chile: Dolmen.

AUSUBEL, D. P. (1973). Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento. En Elam, S. (Comp.). La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum. Ed. El Ateneo. Buenos Aires.

BACHELARD, G. (1979). La formación del espíritu científico. Buenos Aires: Siglo XXI.

BARNETT, R. (2001). Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación, la sociedad. Barcelona: Gedisa.

Barrón, C. (2000). La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización. En: Valle, M. (Coord.). Formación en competencias v certificación profesional. México: Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM.

BERICAT, E. (1998). La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida. Barcelona: Ariel.

BERTOLINI, P. (1979). Metodología e Didattica. Milán.

BLAIR y JOSON (1980). *Informal Logic: The First International Symposium*. Inverness, California: Edgepress; citados por Siegel, 1990: 138-139.

BLOOM B. S. (ed.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals – Handbook I: Cognitive Domain*. New York: McKay.

BOURDIE, P. (1991). *El sentido práctico*, España, Madrid: Taurus.

CAMILLIONI, A. W de; DAVINI, M.C; EDELSTEIN, G. y otros (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

CARMEN MARTÍN, Luis M. (1996). *Criterios para el análisis, selección, secuenciación y organización de los contenidos educativos en el currículo: aplicación a la secuenciación de contenidos de biología en la educación*. Disponible en: [.primariahttp://www.tesisred.net/TDX-0507108-172655](http://www.tesisred.net/TDX-0507108-172655).

CASALET, M., (1989). *Gestión y desarrollo de los recursos humanos en ciencia y tecnología, con especial referencia al CONICET*. En *Examen de la política científica y tecnológica nacional. Perspectivas a mediano plazo, vol.II*. Buenos Aires: SECYT- PNUD.

COLL Y VALLS (1992) *El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos. Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y Aprendizaje de Conceptos, Procedimientos y Actitudes*, (pp. 81-132).

COLL, C. (1994). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.

COLL, C. y otros (1995). *El Constructivismo en el Aula*. Biblioteca de Aula. Barcelona. España.

COLL, C. y SOLÉ, I. (Marzo - 1989). *Reforma y Currículo Vitae*. En: *Cuadernos de Pedagogía*, N° 168.

CONDEMARÍN, M. y MEDINA, A. (2000). Evaluación Auténtica de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias en el lenguaje y comunicación. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

CONTRERAS DOMINGO, J. (1990). *Enseñanza, Curriculum y Profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*. España: Akal.

DÍAZ BARRIGA, A. (1985, 2º ed) *Didáctica y Curriculum*. México: Nuevomar.

DUHALDE, MIGUEL A. (1999). La investigación en la escuela. Un desafío para la formación docente. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas.

FERNÁNDEZ, L. "*Análisis institucional y práctica educativa. ¿Una práctica especializada o el enfoque necesario de las prácticas?*" en Revista del I.I.C.E. Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación. "Instituciones educativas. Las prácticas" Buenos Aires: Miño y Dávila. Año V-Nº9; Octubre de 1996.

FLOREZ, Ochoa (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Editorial McGRAW-HILL: Colombia.

GIMENO SACRISTÁN - PEREZ GOMEZ (1992). *Comprender y transformar la Enseñanza*. Editorial Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1991): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.

HARASIM. L; HILZ S; TUROFF; M., TALES L. (2000). *Las redes de aprendizaje*. Gedisa, España.

<http://www.setab.gob.mx/eadigital/art/competencias.pdf>

IBORRA, A.; IZQUIERDO, A. M. (2005). "Fomentando el Aprendizaje Colaborativo en contextos de e-Learning: una experiencia en la Universidad de Alcalá" en I Congreso Nacional de Psicología y Educación en Tiempos de

Cambio. Barcelona, 2, 3 y 5 de Febrero de 2005. Facultad de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, pp. 504-510.

IZQUIERDO A. M. (2008): Nuevos retos para caminos trazados: una propuesta para diseñar una experiencia didáctica colaborativa. En: Margalef L. (coord): Estrategias de innovación docente. Alcalá, Servicio de publicaciones de la Universidad, pp 301-330.

IZQUIERDO, M; IZQUIERDO J.M; MORENO J.L (2008): "Grupos de investigación en contextos organizacionales académicos: una reflexión sobre los procesos de cambio y los retos futuros" en Revista de investigación bibliotecológica, 22(4), pp. 103-141.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R.; HOLUBEC, E (1999a): Los nuevos círculos del aprendizaje, Aique, Argentina.

JOHNSON, D.W.; JOHNSON R.T.; HOLUBEC, E. (1999b): El aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona, Paidós.

KLIMOVSKY, G. (1995). Las desventuras del conocimiento científico. Buenos Aires: AZ Editores.

MARQUINA Y NOSIGLIA, M.C. (Diciembre - 1995). Políticas universitarias en la Argentina 1983 - 1995: el papel del poder ejecutivo y del poder legislativo de la nación". En: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año IV, N° 7, pp. 53-54.

POZO M. (1996). Juan Ignacio Aprendices y maestros. Madrid: Alianza Editorial.

POZO, J. I. (1989) "Teorías cognitivas del aprendizaje". Madrid: Morata.

RAMIREZ, J. (1992). Los efectos de la educación superior en el desarrollo de las habilidades de razonamiento de los estudiantes. Planicuc.

SAMAJA, J. (1994). Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica. Buenos Aires: Eudeba.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. (2001). Metodología de la Investigación. Editorial Mcgraw-hill.

SÁNCHEZ I. (año). La construcción del aprendizaje en el aula. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

SCHWAB J.J. (1964). Structure of the disciplines: meanings and significances in M Golby, J Greenwald and R West (eds) (1975) Curriculum design London: Croom Helm/Open University 249-267.

SOLÉ Y COLL, (1993). "Los profesores y la concepción constructivista", en COLL, C. et ál. (comp.), El constructivismo en el aula, Barcelona, GRAO.

STENHOUSE, L. (1991). Investigación y desarrollo del currículo. Madrid: Ediciones Morata.

TEDESCO, J.C. (1998). Universidad y sociedad del conocimiento. En: Criterio N° 12, pp. 605.

VIEYTES, RUT (2004). Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas. Buenos Aires: De las Ciencias.

ZABALZA, M. A (2002a): Diarios de clases: un instrumento de investigación y desarrollo profesional. Madrid, Narcea.

ZABALZA, M. A. (1993). Diseño y desarrollo curricular. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.

ZABALZA, M. A. (2002b): La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas. Madrid, Narcea.

Anexo 1

Programa de la asignatura con la secuencia invertida y los contenidos reformulados según la PPS.

7. Invertir la *secuencia del diseño* de la asignatura. Ello implica, reemplazar la actual secuencia guiada por la lógica procedimental que supone que el procedimiento investigativo comienza por el planteo del problema, por una superadora que ubique al planteo del problema como el producto de un iterativo proceso previo. Así, la asignatura será un espacio de desarrollo de competencias para investigar en el curso del proceso de construcción de un problema de investigación. Y finalizará con la concreción de este problema como producto de dicho proceso. Ello con la finalidad de privilegiar el proceso de problematizar sobre el producto –el problema de investigación- bajo el supuesto de que en el nivel de formación de grado es más importante desarrollar las competencias que requiere la investigación que el investigar mismo, tarea más bien característica de la formación de posgrado.

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y SOCIALES

Carrera: Licenciatura en / Marketing MKT 5; Dirección de Negocios

Materia: Metodología de la Investigación

Curso: 4º año

Carga Horaria Semanal: 4 horas

Duración: Cuatrimestral

Prof. Titular: Lic. Rut Vieytes

2- FINALIDAD DE LA ASIGNATURA

La investigación científica puede cumplir dos propósitos fundamentales: producir conocimientos y teorías; y resolver problemas prácticos. El desarrollo de las competencias necesarias para plantear una investigación permite que el profesional de negocios sea capaz de contribuir a ambos propósitos.

En cuanto al primer propósito - producir conocimientos y teorías- , el Marketing y el Management como disciplinas jóvenes, son portadoras de un gran desafío: aumentar el conocimiento disciplinar por medio de la creación de conceptos y la elaboración de hipótesis; así como la recogida y análisis de datos que sirvan para su evaluación crítica.

En función de esta necesidad de las disciplinas de negocios - que coincide a sí mismo con la necesidad de desarrollar en el estudiante la *competencia para plantear investigaciones en su área de saber-* , es que la asignatura Metodología de la investigación tiene como objetivo final que el alumno *elabore un proyecto de investigación*.

Respecto al segundo propósito –la resolución de problemas prácticos- la investigación aplicada es una herramienta inseparable de la dirección de Marketing y de Negocios en tanto ambas tienen como responsabilidad gestionar el proceso de intercambio que la organización realiza con sus mercados. En la medida en que la empresa pueda identificar las fuerzas que actúan en ese intercambio y predecir en alguna medida su evolución, estará en condiciones de capitalizar las oportunidades y reducir el impacto de las amenazas. Concretamente, la complejidad interna de la propia organización y la turbulencia del entorno exige a la empresa disponer de sistemas que generen, procesen y administren información de manera continua. Y profesionales capaces de solicitar, interpretar y evaluar esa información adecuadamente.

La asignatura se ubica en el campo de la Investigación Social, galaxia general a la cual pertenece la constelación particular de la Investigación en Marketing, Economía y Negocios. Aporta una práctica de procedimientos

metodológicos generales y una experiencia particular de construcción de un problema de investigación; a la vez que una fundamentación epistemológica destinada a optimizar la toma de decisiones.

Por último, la asignatura a la vez alienta y exige al alumno trabajar con amplitud, profundidad y rigor de modo que el problema de investigación que plantee pueda constituirse en la base sólida de una experiencia de investigación compartida con otros estudiantes, docentes e investigadores en disciplinas de negocios.

3- OBJETIVOS GENERALES

Que el alumno desarrolle la competencia de construir un problema de investigación interrogándose acerca de un objeto que ha contruido en el curso de la asignatura.

Objetivos específicos:

1. Analizar proyectos de investigación desarrollados por otros investigadores desde distintas perspectivas epistemológicas y teóricas.
2. Transformar temas de interés profesional y traducirlos en problemas de investigación científica.
3. Interpretar y elaborar marcos teóricos y modelos explicativos que supongan rigor en el tratamiento de las fuentes de información y cuidada presentación formal de los documentos de investigación.
4. Conocer el significado y fundamento de la medición y la construcción de datos.
5. Ejercer la toma de decisiones relativa a los métodos y técnicas propios de la investigación social empírica susceptibles de aplicarse a la contrastación de diferentes hipótesis-. Especialmente, reconociendo las metodologías de justificación de las afirmaciones aplicables a la investigaciones de mercado, a los estudios de marketing, organizacionales, de recursos humanos y de negocios.
6. Adoptar críticamente o construir técnicas e instrumentos de recolección de datos adecuados al objetos específico de investigación o a algún aspecto de los mismos.
7. Relacionar marcos conceptuales con enfoques teórico-metodológicas.
8. Relacionar marcos conceptuales con intrumentos de recolección de datos.
9. Relacionar marcos conceptuales con técnicas de muestreo.
10. Contruir un problema de inv un problema de investigación interrogándose acerca de un objeto que el alumno ha contruido en el curso de la asignatura.

Metodología de trabajo

Como forma de trabajo hemos pensado distintas actividades para cada unidad, en las que trabajaremos básicamente con ejercicios, análisis de investigaciones y Método de casos subrayando en cada una su relación con el Momento Epistémico de la investigación. Dado que nuestra meta para el curso es que cada alumno sea capaz de construir su propio objeto de investigación, cada sesión será conducida por diferentes objetivos y congruente con éstos, por diferentes métodos de abordaje de los contenidos. Habrá clases piloteadas por los contenidos, otras por la metodología, otras por los procedimientos, alguna procurará derribar obstáculos.

Acerca de la Bibliografía

1. BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA: se acepta como bibliografía obligatoria indistintamente el material que figura en este programa como *bibliografía de cátedra* o como *bibliografía alternativa*.

a) **Bibliografía de cátedra:** indica los capítulos del libro de cátedra (VIEYTES, R (2004) Metodología de la Investigación en Organizaciones, Mercado y Sociedad. Buenos Aires: 2004) que corresponden a cada unidad.

b) **Bibliografía alternativa:** indica los capítulos de los textos que pueden utilizarse en reemplazo del libro de cátedra. (Corresponde a la bibliografía histórica de la asignatura que se trabajaba con fotocopias).

Notas:

- Tanto el libro de cátedra como la bibliografía alternativa seleccionada están disponibles en la biblioteca de UCES
- Las investigaciones a ser analizadas, las guías de trabajos prácticos y de lectura serán enviadas a los alumnos por e-mail.

2. BIBLIOGRAFÍA DE AMPLIACIÓN indica los textos que permiten ampliar y profundizar los contenidos del programa pero cuya lectura no será exigida en las instancias de evaluación. Se ha incluido un número considerable de obras en éste apartado previendo como posibilidad que el estudiante continúe en el futuro su proyecto realizando una investigación empírica.

4. CONTENIDOS

UNIDAD TEMÁTICA Nº 1 El proceso y el producto de investigación

Un modelo del proceso de investigación. Niveles de fundamentación y tareas de investigación. Análisis de los supuestos epistemológicos, metodológicos y teóricos de investigaciones en áreas empresariales. Momentos del proceso: Momento epistémico o de construcción del objeto.

Momento técnico metodológico. Momento teórico. Los documentos de la investigación: el proyecto y el reporte. La investigación en el contexto de las disciplinas de Negocios.

BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA

Bibliografía de cátedra

- VIEYTES, R. *Metodología de la investigación en Organizaciones, Mercado y Sociedad. Epistemología y técnicas*. Buenos Aires: De las Ciencias, 2004. Introducción, Capítulo 1 y 19.

Bibliografía alternativa

- MIQUEL, MOLLÁ Y BIGNÉ. *La investigación comercial*. España: Mc Graw Hill, 1996. Capítulo 1.
- SAMAJA, JUAN. *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires, Eudeba, 1994. pp 203-218.
- BOURDIEU, PIERRE, J.C. CHAMBOREDON Y J.C. PASSERON. *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1975; Primera parte.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI; FERNÁNDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO. *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill, 1990. Capítulo 11.

BIBLIOGRAFÍA DE AMPLIACIÓN

- BUNGE, M. *La investigación científica*. México, Siglo XXI, 2000.
- COHEN, M. Y NAGEL, E. *Introducción a la lógica y al método científico* Buenos Aires: Amorrortu. 1974, Cap 12.
- ECO, U. *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Barcelona: Gedisa, 1993. Capítulos II y IV.

TIEMPO APROXIMADO: 2 CLASES

UNIDAD TEMÁTICA N° 2: Tipos de Investigación Social

Revisión general de los tipos de investigación social y su potencial de aplicación en los estudios de Negocios: 1) por su finalidad: *investigación básica, investigación aplicada e investigación tecnológica*; 2) por su estrategia teórico metodológica: *investigación cualitativa, investigación cuantitativa*: Aplicaciones en management, marketing y publicidad. El método hipotético deductivo. La inducción. Los diseños y técnicas de investigación cualitativa 3) por sus objetivos: *investigación exploratoria, descriptiva, correlacional y explicativa*; 4) por el tipo de datos que utiliza: *investigación primaria e investigación secundaria*; 5) por el grado de control del investigador en el diseño de la prueba: *investigación experimental e investigación no experimental*; 6) por la secuencia temporal: *investigación transversal o longitudinal*.

BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA

Bibliografía de cátedra

- VIEYTES, R. *Metodología de la investigación en Organizaciones, Mercado y Sociedad. Epistemología y técnicas*. Buenos Aires: De las Ciencias, 2004. Cap. 2, 21 y 23

Bibliografía alternativa

- CHALMERS, A. *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1988, capítulos 1 y 2.
- DURKHEIM, E. *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires: La Pleyade, 1976 Capítulo II: "Reglas relacionadas con la observación de los hechos sociales", p.p. 40-67.
- KLIMOVSKY, G. *Las desventuras del conocimiento científico. Una introducción a la epistemología*. Buenos Aires: A-Z, 1997; capítulos, 9 "El método hipotético deductivo en versión simple"
- KLIMOVSKY, G; HIDALGO, H. *La inexplicable sociedad*. Buenos Aires: AZ, 1992. capítulos 2, 3 y 4
- TAYLOR, S.J. Y R. BOGDAN. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós, 1986. Introducción, capítulo 1 y 2.
- SAMAJA, JUAN. *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba, 1994. pp 361-377.
- SCHUSTER, FELIX G. en SCARANO EDUARDO. *Metodología de las Ciencias Sociales – lógica, lenguaje y racionalidad –* Buenos Aires, Macchi, 1999. pp59-88

BIBLIOGRAFÍA DE AMPLIACIÓN

- DAVILA, ANDRÉS. "Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas", en Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez . *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis, 1994.
- PARDINAS, F.: "Observación documental". En *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*, México, Siglo XXI, 1985. pp 93-105.

TIEMPO APROXIMADO: 3 CLASES

UNIDAD TEMÁTICA N° 3: Toma de decisiones: los diseños cuantitativos experimentales y no experimentales.

La toma de decisiones sobre las técnicas. Criterios de selección de diseños experimentales. La experimentación en las investigaciones de negocios. Condiciones para establecer causalidad y requisitos de los experimentos.

Criterios para elegir diseños no experimentales. Diseños con Datos secundarios. Diseños de Observación. Diseño de Encuestas. Diseños de Análisis Textual. Ventajas y desventajas. Revisión de las principales técnicas e instrumentos de recolección de datos: Cuestionarios. Escalas. Guías de observación sistemática. Instrumentos de análisis de contenido. Pruebas estandarizadas.

BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA

Bibliografía de cátedra

- VIEYTES, R. *Metodología de la investigación en Organizaciones, Mercado y Sociedad. Epistemología y técnicas*. Buenos Aires: De las Ciencias. 2004. Capítulos 6, 7, 8, 9 y 10.

Bibliografía alternativa

- SELLITZ, C., et al: "Utilización de los datos disponibles como fuentes de material". En *Métodos de investigación en las ciencias sociales*, Madrid, Rialp, 1980, pp. 507-541.
- ZIKMUND, W. *Investigación de Mercados*. México: Prentice Hall, 1998. Capítulo "Encuestas".
- AAKER, DAVID A Y DAY GEORGE S. *Investigación de Mercados*: México: McGraw-Hill, 1995. Capítulo "Observación".
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, FERNÁNDEZ COLLADO, BAPTISTA LUCIO, *Metodología de la Investigación*. Editorial Mc Graw Hill, México 1990. Cap. 6 y 7.

BIBLIOGRAFÍA DE AMPLIACIÓN

- KATZ, D.: *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*. Buenos Aires, Paidós, 1987. pp. 433-489.
- HYMAN, R.: "El método observacional". En *Carácter de la investigación psicológica*. México, Uteha, 1972, págs. 62-73.
- ANGELL, R.C. Y FREEMAN, R.: "El uso de documentos, registros, materiales censales e índices". En FESTINGER, L. Y KATZ, D.: *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*, México, Paidós, 1987, pp. 286-309.
- GARCIA FERRANDO, M. Y OTROS: "Análisis de contenido". En *El análisis de la realidad social*, Madrid, Alianza, 1984, págs. 383-414.
- GALINDO CÁCERES, JESÚS. *Técnicas de Investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México. Pearson Addison Wesley Longman. 1998 "La metodología de encuesta. pp 33 a 73"
- VIEYTES, R. *Metodología de la investigación en Organizaciones, Mercado y Sociedad. Epistemología y técnicas*. Buenos Aires: De las Ciencias. 2004. Capítulos 13,14, 15, 16 y 17

TIEMPO APROXIMADO: 2 CLASES

UNIDAD TEMÁTICA N° 4: Articulación entre Marco Teórico e Instrumentos de recolección de datos

Cómo las mediciones y los datos que se obtienen en una investigación son suscitados por la teoría elaborada en el marco teórico. Definición de conceptos: definiciones conceptuales y nominales. Propuesta de observables. Dimensiones. Indicadores. Construcción de instrumentos.

BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA

Bibliografía de cátedra

- VIEYTES, R. Metodología de la investigación en Organizaciones, Mercado y Sociedad. Epistemología y técnicas. Buenos Aires: De las Ciencias. 2004. Capítulo 12.

Bibliografía alternativa

- SELTZ, C. ET.AL. *Métodos de investigación en las ciencias sociales*. Madrid: Rialp, 1980. Capítulos 9 y 10
- Hernández Sampieri, R. et. al. Metodología de la investigación. México: Mc Graw-Hill, 1998 pp 293-309
- SIERRA BRAVO, R. *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo, 1998. capítulos 19 y 20.
- ZIKMUND, W. *Investigación de Mercados*. México: Prentice Hall, 1998. Capítulo "Cuestionarios"
- MCDANIEL, CARL Y GATES, ROGER. *Investigación de Mercado Contemporánea*. México: Thompson Editores, 1999. Capítulo "Proceso de medición"
- SABINO, C. *El proceso de investigación*. Argentina: Lumen / humanitas, 1996. Capítulo. "Indicadores e índices".
- SAMAJA, JUAN. *Epistemología y metodología*. Buenos Aires: EUDEBA, 1999. parágrafo 1.3.2.1

BIBLIOGRAFÍA DE AMPLIACIÓN

- MAYNTZ, RENATE, K. HOLM Y P. HÜBNER. *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Madrid, Alianza, 1993; capítulo 2: "La medición", p.p. 45-88.
- LAZARFELD, PAUL. "De los conceptos a los índices empíricos", en Raymond Boudon y P. Lazarsfeld. *Metodología de las ciencias sociales*, I. Conceptos e índices. Barcelona, Laia, 1979; p.p. 35-46.
- ROJAS SORIANO, RAÚL. *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdez, 2000. Capítulo VIII.
- ANDER-EGG, E.: "Las escalas de medición de actitudes y opiniones". En *Técnicas de investigación social*. México, El Ateneo, 1987, pp. 249-271.
- DUVERGER, M.: "La medición de opiniones y actitudes". En *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona: Ariel, 1962, pp. 309-329.
- BLALOCK, H.M.: "Escalas". En *Estadística social*. México: Fondo de Cultura Económica, 1978, pp. 43-103.

- ALVAREZ VILLAR, A.: "Técnicas proyectivas en el estudio de la opinión pública". En R.E.O.P., n° 6, pp. 67-86.
- DALEN, D.B. VAN y MEYER, W.J.: "Los tests". En *Manual de técnicas de la investigación educacional*, Buenos Aires: Paidós, 1974, pp. 340-344.

TIEMPO APROXIMADO: 3 CLASES

UNIDAD TEMÁTICA N° 5: La construcción del problema y el objeto de investigación.

El proceso de construcción del propio problema de investigación. Tácticas para problematizar. Elementos del problema: Planteamiento. Formulación. Operacionalización. Justificación. Objetivos. Fundamentos del marco teórico. Relación entre hechos y teorías. El problema de la carga teórica de los hechos. Las teorías científicas como sistemas explicativos. Propositiones de nivel I, II y III. Noción de modelo. El marco teórico de la investigación. Antecedentes. Técnicas de revisión y procesamiento bibliográfico y documental. Desarrollo de una *teoría del objeto* como respuesta a la pregunta formulada en el problema. Hipótesis. Objetivos de la investigación.

BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA

Bibliografía de cátedra

- VIEYTES, R. *Metodología de la investigación en Organizaciones, Mercado y Sociedad. Epistemología y técnicas*. Buenos Aires: De las Ciencias. 2004. Cap. 3, 4, 5, 20 y Apéndice.

Bibliografía alternativa

- BACHELARD, GASTON. *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI, México: 1979. Introducción y Capítulo 1.
- SIERRA BRAVO, R. *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo, 1985. Capítulo 4
- ZIKMUND, WILLIAM: *Investigación de Mercados*. México: Prentice Hall. 1998. Capítulo 5.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, FERNÁNDEZ COLLADO, BAPTISTA LUCIO, *Metodología de la Investigación*. Editorial Mc Graw Hill, México 1990. Introducción, Capítulos 2, 3 y 5.

BIBLIOGRAFÍA DE AMPLIACIÓN

- MANGANARO ROZA. *Pasos para una tesis doctoral*. Buenos Aires: Plus Ultra, 1994.
- DIEZ DE CASTRO, ENRIQUE Y LANDA BERCEBAL, JAVIER: *Investigación en Marketing*, Madrid, Civitas, Colección Empresa, 1994. Prólogo, Cáp. 1 y 2.
- ANDER-EGG, A.: "La recopilación documental". En *Técnicas de investigación social*, México, El Ateneo, 1987, pp. 211-224.

- KORN, F. *Conceptos y variables en la investigación social*. Buenos Aires: Nueva Visión. 1971. pp 9 – 19.

TIEMPO APROXIMADO: 4 CLASES

MODALIDAD DE TRABAJO

- Clases expositivas
- Método de casos
- Análisis de reportes de investigación en áreas de negocios
- Desarrollo gradual de un Proyecto de investigación susceptible de presentarse como Proyecto de Trabajo Final.

PAUTAS GENERALES DE ACREDITACION

Para estar en condiciones de rendir el Examen Final el alumno deberá:

1. Asistir al 75% de las clases.
2. Aprobar las actividades de evaluación previstas para cada unidad del programa
3. Aprobar con 4 puntos los exámenes parciales
4. Aprobar el Proyecto Final.

Examen Final:

El docente a cargo del curso dejará constancia escrita en el Proyecto de cada estudiante de las correcciones y avances que se le exigirán en la instancia de Examen Final. El cumplimiento de esas correcciones y avances es condición para poder rendir el Examen Final.

Anexo 2

Lección piloteada por el Conocimiento o Contenido

- 2.1 Formato más tradicional: Guía de preguntas
- 2.2 Formato más innovador: ejercicios que interpelan al alumno sobre los contenidos específicos dictados por el profesor.

2.1 Formato tradicional

Guía de Preguntas

Texto: Vieytes, Rut. *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*. Buenos Aires: De las ciencias, 2004.

Capítulo II: *Tipos de Investigación Social*

1. ¿Qué elementos distinguen a una investigación de tipo "social"?
2. Defina cada uno de los criterios con lo cuales es posible clasificar las investigaciones sociales.
3. ¿Cómo opera la inducción en el pasaje desde los enunciados observacionales singulares a los universales?
4. ¿A partir de qué condiciones es posible criticar al método inductivo?
5. ¿Cuáles son los niveles de hipótesis que estructuran el método hipotético deductivo?
6. ¿En qué consiste la diferencia entre consecuencia observacional y enunciado observacional?
7. Los conceptos de Hecho Social y conducta – acción humana. ¿A quiénes pertenecen? ¿Qué implica cada uno de ellos?
8. ¿En qué se diferencian una investigación de tipo cualitativa de otra cuantitativa?
9. ¿Es posible integrar una investigación de tipo cualitativa con una cuantitativa? Justificar.
10. Según el alcance de los objetivos, ¿qué tipo de investigaciones es posible identificar? Caracterice cada una de ellas.
11. ¿Qué requisitos debe cumplir un enunciado para ser de tipo "explicativo"?
12. ¿A partir de qué características es posible distinguir una investigación "no experimental" de una "experimental"?
13. Enuncie y defina los tipos de estudios longitudinales.

Capítulo III: *El problema de investigación*

14. ¿Cuál es la diferencia entre los problemas fácticos de la vida y los problemas científicos? Ejemplifique.
15. ¿Por qué hablar de "construcción del problema" y no de "identificación del problema"?
16. ¿Cuáles son las tres condiciones que debe cumplir un problema de investigación (desarrolle cada una)? Ejemplifique.
17. Desarrolle la segunda condición que deben cumplir los problemas de investigación ("el problema supone siempre un interrogante acerca de una o más relaciones"). Especifique qué tipo de relaciones podría establecer el investigador. Ejemplifique.
18. ¿Cuál es la diferencia entre "planteamiento" y "formulación" del problema?
19. Señalar en un ejemplo de "planteamiento del problema" los siguientes elementos:
 - variables o elementos relacionados

- descripción de los factores asociados de forma teórica y de modo observacional al problema (argumentos)
 - antecedentes y contexto
 - la unidad de análisis
20. ¿Qué actividades implica la operacionalización del problema?
21. ¿Cuál es la diferencia entre el objetivo general y los objetivos específicos? ¿Cómo deben redactarse? Elabore un ejemplo de objetivo general apoyado por tres de objetivos específicos para el problema: "¿Cuál es la importancia de la presencia de famosos en la eficiencia de los avisos publicitarios?"
22. Describa cuatro errores típicos que pueden presentarse a la hora de redactar objetivos en investigación.

Capítulo IV: *El marco teórico*

- 1) Desarrolle, lo más ampliamente posible, en qué consiste el marco teórico de una investigación. (Se trata de desarrollar el cuadro de la figura 4.24, p.217)
- 2) El investigador realiza dos grandes actividades para llegar a elaborar el marco teórico, la primera es la revisión bibliográfica y la segunda es el desarrollo de una teoría del objeto de investigación. A partir de lo anterior:
 - a- ¿Cuáles son las ventajas y recursos que proporciona al investigador realizar la primera tarea?
 - b- Explique en qué consiste desarrollar una teoría del objeto de investigación. (Ver ejemplos de las figuras 4.16, 4.17 y 4.18).
- 3) Una vez construido el sistema de relaciones básico de la teoría, ¿cómo la ampliaría o matizaría?

2.2 Formato de mayor interpelación, siempre piloteado por el conocimiento.

- 1) Formular una hipótesis descriptiva, una correlacional y otra explicativa. En esta última, señalar cuál es la variable independiente y cuál es la dependiente.
- 2) En la hipótesis que se expone a continuación:
 - a) identifique claramente cada una de las variables puestas en relación,
 - b) ¿de qué tipo de hipótesis se trata (descriptiva, correlacional o explicativa)? ¿por qué?,
 - c) formule la definición operacional de cada variable,
 - d) adjudíquele tres valores posibles a cada una de ellas.

"En los adolescentes la adicción al tabaco se incrementa en la medida en que mayor es su exposición a publicidades televisivas que presentan una imagen bella y exitosa de los consumidores de cigarrillos".

- 3) Tras la lectura del artículo periodístico proporcionado:

- Identifique todas las variables mencionadas y sus correspondientes valores (por ej. de la variable "año", se alude a los valores "1995", "1996" y "2000"),
- Si dicho artículo fuera el resultado de una investigación, ¿cuál podría haber sido la hipótesis que lo guió? Formúlela.

Fuente: Diario Página 12, domingo 14 de mayo de 2000.

- 4) Con respecto a las variables *dependientes* e *independientes*, ¿son éstas características absolutas o relativas? En otras palabras, ¿una variable independiente lo es en general, en todo tipo de investigación? Formular ejemplos que demuestren su respuesta.
- 5) Pensar dos hipótesis en las que aparezca la misma propiedad o atributo que en un caso actúe como variable (o sea, se pretenda medir los distintos valores que adquiere) y en otro caso sea considerada como constante (es decir, no asuma distintos valores).
- 6) Dadas las siguientes *variables generales* (no directamente aprehensibles en la realidad), formular sus correspondientes *variables intermedias* (que expresen dimensiones o aspectos parciales de aquéllas) y las *variables empíricas* o *indicadores*, (que representen aspectos directamente medibles y observables):
 - Nivel de satisfacción del cliente,
 - Tipo de publicidad,
 - Calidad del servicio.
- 7) "Suponga que Campbell decide realizar una investigación para saber cómo reaccionarían los consumidores si la empresa cambiara su conocida lata roja y blanca por el nuevo recipiente plástico con forma de tazón que ha usado con éxito para otros productos. Los recipientes costarían más, pero permitirán al cliente calentar la sopa en un horno de microondas y comerla sin tener que usar un plato" (Kotler, P.: Mercadotecnia, p. 131).
 - a) Formular el problema de investigación correspondiente,
 - b) Arriesgar una hipótesis-guía,
 - c) Identificar la o las variables que conforman dicha hipótesis,
 - d) Definirlas conceptual y operacionalmente.
- 8) Aquello que en una hipótesis es considerado una variable, en otra investigación puede ser un indicador de una variable más abarcativa y amplia. Por ejemplo: "*Salud*" puede ser uno de los indicadores de la variable "*Nivel de vida de la población*". Pero, a la vez, "*Salud*" puede ser tomada como una variable que requiere ser operacionalizada en diversos indicadores como: "*tasa de mortalidad*", "*esperanza de vida*", "*número de médicos cada mil habitantes*", "*cantidad de camas de hospital cada mil habitantes*", etc.

Partiendo del concepto *"Características e importancia de la capacitación del personal en la empresa X"*:

- a) ¿De qué variable más amplia o abstracta puede ser un indicador válido?
- b) Si se la considera como variable ¿cuáles pueden ser sus indicadores?

Anexo 3

CASO: Actitudes y percepciones de los consumidores con respecto al
pescado cuando comen fuera de casa

Metodología de la investigación

CASO: Actitudes y percepciones de los consumidores con respecto al pescado cuando comen fuera de casa

Pregunta del caso

Consigna: Critique y evalúe el método adoptado para la fase de grupo de estudio de investigación.

Actitudes y percepciones de los consumidores con respecto al pescado cuando comen fuera de casa: fase preliminar.

El rechazo por parte de los consumidores de calamares, caballa, pescadilla, merluza y otras especies marinas impide el desarrollo del sector pesquero y el aprovechamiento de zonas pelágicas en las que abunda dicho producto. Los problemas son del mercado. Aunque también existen problemas de calidad y manipulación, su solución sirve de poco o de nada si los consumidores se niegan a aceptar estos productos.

Todos los sectores de la pesca que están relacionados de algún modo con dichas especies, ya sea con su captura o con su procesamiento o distribución, se ven afectados por el ya citado rechazo de los consumidores. Incluso otras especies más populares se consumen poco en ciertas épocas del año. En un mundo de escasos recursos, ello supone privar al sector pesquero del uso de otros muy abundantes. El rechazo a que venimos haciendo mención afecta a los costos de procesamiento y distribución de otros recursos y posibilidades, contribuye a que se produzcan fuertes fluctuaciones cíclicas en el sector, cierra el paso a la posibilidad de crear nuevos puestos de trabajo e impide a los establecimientos comerciales dedicados a servir comidas ofrecer en su carta platos de pescado económicos, de los que el principal beneficiario sería el consumidor, así como aumentar el consumo de todas las especies marinas.

Uno de los principales mercados para el pescado es el sector de servicio de comidas. Pese a la viabilidad del mismo, lo cierto es que se limita a seleccionar ciertos productos del mar y a venderlos con un mínimo esfuerzo de marketing y una gran dosis de ignorancia sobre el consumidor que come pescado fuera de su hogar.

Las investigaciones de marketing han explorado las actitudes, percepciones y comportamientos del comprador de pescado y las consiguientes pautas que se observan en el consumo del mismo en el hogar. No obstante, la persona que compra pescado fuera de su casa consume el doble del que come en su hogar y supone un eslabón vital, no sólo a la hora de determinar el consumo total de dicho producto, sino la posibilidad de explorar nuevos usos del mismo y el consumo de nuevas especies. A pesar de ello lo cierto es que sólo se puede pedir pescado el 7% de las ocasiones en que se visita un restaurante.

Con esta investigación se pretende llegar a comprender cuál es el proceso de marketing más eficaz para incrementar el consumo de pescado tradicional y del que no lo es en los establecimientos que sirven comidas. Este tipo de conocimiento es básico para la estabilización, mantenimiento y crecimiento del sector pesquero y nos viene dado por la identificación empírica de las ideas, actitudes, intenciones y comportamiento del consumidor frente al pescado, así como la posible promoción de su consumo. Concretamente, el proyecto persigue tres objetivos muy amplios:

1. Proporcionar un análisis sobre ideas, actitudes, intenciones y comportamiento del consumidor con respecto a las características del pescado que consume cuando visita un establecimiento que sirve comidas, en especial con respecto a las especies de menor consumo, ya sean frescas o congeladas.
2. Elaborar una base eficaz para la creación de tácticas y estrategias de marketing para que los dueños de esos establecimientos puedan preparar, servir, comercializar, dar a conocer, promocionar, incluir en sus cartas, citar y poner precio al pescado, en especial a las especies de menor consumo.
3. Ofrecer un análisis de segmentos bien delineados del mercado, que podrían orientar a los propietarios de los citados establecimientos hacia una eficacia óptima del marketing del pescado en general y de las especies de menor consumo en particular.

La investigación se circunscribió a Buenos Aires, por razones de presupuesto y recursos disponibles. Se prestó especial atención a las especies marinas de la costa y a las características de los consumidores de Buenos Aires. Cualquier generalización que rebase los límites de Buenos Aires se deberá realizar con mucho cuidado, aunque se cree que las conclusiones tienen implicaciones que podrían aplicarse a toda la nación.

Parte I de la investigación:

El objetivo que perseguía esta parte del proyecto de investigación era proporcionar una base cualitativa para una posterior y más amplia investigación cuantitativa. Al ser la primera fase un estudio exhaustivo, examina:

- ❖ Las actitudes y percepciones de carácter general con respecto al pescado.
- ❖ Los factores que afectan a esas percepciones.
- ❖ Las actitudes, sentimientos e ideas que influyen sobre el comportamiento de los consumidores a la hora de comer pescado cuando salen a cenar fuera de sus casas.

Existían determinados objetivos específicos a explorar, como por ejemplo:

- Gustos y preferencias
- Familiaridad con el producto
- Conocimiento de sus atributos nutritivos
- Consumo previo
- Consumo actual
- Uso en el hogar y fuera del mismo
- Asociaciones
- Conocimientos, familiaridad, consumo y actitudes frente a las especies no tradicionales

Para obtener información, se utilizó la técnica de grupo de estudio. Se llevaron a cabo entrevistas de grupos de estudio de 8 a 10 personas en diversas zonas geográficas, incluyendo mercados costeros y del interior. Ello nos dio la posibilidad de poder examinar las diferencias que pudieran existir entre todos aquellos consumidores que gozaran de acceso inmediato a una

gran variedad de pescado fresco y los que, por el contrario, no tuvieran dicha posibilidad.

Muestra

Trabajamos con dos grupos de estudio, uno masculino y otro femenino, de las zonas de Buenos Aires. Seleccionamos previamente a las personas a entrevistar en base a diversos factores, con objeto de que representaran una sección cruzada del público que acude a los restaurantes. Entre estos factores se incluyeron edad, ingresos, educación, estado civil, frecuencia con que visitaban un restaurante y frecuencia con que optaban por un plato de pescado cuando salían a comer fuera de su casa.

La casi totalidad de los participantes habían cursado estudios de enseñanza media y la mayoría habían terminado una carrera universitaria. Los grupos constaban de un número igual de participantes casados, solteros o divorciados. Las descripciones de sus puestos de trabajo incluían a empleados administrativos, secretarias, mas de casa, contables, supervisores, dibujantes, profesores y contratistas. Casi el 75% habían nacido en Buenos Aires.

Todos los participantes habían comido en al menos dos ocasiones en un restaurante durante el mes. Alrededor de la tercera parte indicaron que lo hacen al menos ocho veces al mes y algunos cinco veces por semana.

Todos los participantes piden pescado como plato principal alguna vez cuando salen a cenar a un restaurante. Alrededor de la mitad indicó que toman pescado con frecuencia cuando comen fuera de su casa, mientras que la otra mitad dijo que lo hacían siempre.

Método

Las sesiones de grupos de estudio se iniciaban con una presentación sobre lo que es un grupo de estudio y cómo trabaja. El moderador destacaba el hecho de que allí no había respuestas correctas ni incorrectas y animaba a los participantes para que expresaran libremente sus opiniones. La discusión solía ser muy fluída y generalmente de carácter exploratorio, pero también daba lugar a realizar ciertos sondeos y se centraba en determinados temas. (La guía de que se valía el moderador para dirigir las sesiones de grupo).

1.2 GUIA DEL MODERADOR

INTRODUCCIÓN

- a. Moderador
- b. Técnica de grupos de estudio, grabaciones, etc.
- c. Presentación de los participantes (nombre, lugar de residencia, lugar de nacimiento, frecuencia con la que come fuera de casa excluyendo comida rápida)

ANTECEDENTES

- a. Restaurante favorito/porqué
- b. ¿Qué influye en que Ud. se decida por una determinada comida?

- Temas de la niñez. Cuando era niño ¿probada nuevos platos?
- Grupos de compañeros
- Religión
- Preferencias geográficas (¿dónde?)
- Presiones de los padres

CONSUMO DE PESCADO

(No hable de marisco, como centollo, langosta, langostinos. Hable sobre pescado, como lenguado, bacalao)

- ¿Con qué frecuencia como pescado cuando sale a comer afuera de casa?
 - ¿Qué tipo de pescado?
 - ¿Por qué? (ventajas): salud, sabor, precio, nutrición
- Hábito de consumo actuales:
 - En casa
 - Fuera casa
 - Porqué en un restaurante y no en casa?
 - Considera que un restaurante es una experiencia o sólo un lugar?
- Pescado favorito:
 - ¿Porqué/qué es lo que hace que sea el que prefiere?: el propio pescado, la salsa, la textura, la forma en que lo preparan.
 - Elementos que más le atraen
 - ¿Qué importancia tiene el conocerlo?
- Describa una típica cena fuera de su casa, en términos de menú que seleccionaría
- Factores que influyen/ideas preconcebidas:
 - camarero, menú,
 - personas con quienes se está,
 - platos del día, mantel sobre la mesa,
 - algún sabor especial o algún nombre que influya en Ud.?
- ¿Prueba Ud. nuevos platos?: porqué, porqué no.
- ¿Qué es lo que le llama la atención?
 - Descripción
 - Nombre
 - Precio
 - Otros factores
- Expectativas:
 - ¿A qué sabrá?
 - ¿Qué tipos/nombres?
- Tipos de restaurantes:
 - Es más probable que confié en un determinado tipo de restaurante.
 - Es más probable que pruebe algo nuevo en un restaurante de confianza?
 - De qué modo influye en su elección el tipo de restaurante en el que se halle?

EVALUACIÓN DEL MENÚ (Menús para llevar)

- a. ¿Qué es lo primero que atrae su mirada?
 - Precio
 - Descripción del pescado
 - Beneficios percibidos del hecho de comer pescado

- b. Sondeo sobre los factores que hacen que determinadas especies sean preferidas y otras apenas se consuman:
 - Comería ud. este pescado?
 - Porqué?
 - Porqué no?
 - Lo comería?
 - Conoce Ud. estas especies? (algunas de las que aparezcan en el menú, como el pez fraile o el cazón)

- c. Pescado fresco o pescado congelado?
 - Me gusta / no me gusta?
 - Confía Ud. en la carta?
 - Confía Ud. en el camarero?

- d. Métodos de preparación:
 - Cocido
 - Al horno
 - Frito
 - Al vapor
 - Salteado
 - En sopa

INFLUENCIA/ESTRATEGIA DE MARKETING

- a. Papel de restaurante en la educación del consumidor:
 - Mozo/moza
 - Promociones especiales
 - Descripciones

- b. Otros medios de comunicación utilizados para influir:
 - TV
 - Artículos de prensa
 - Comentarios
 - Noticias
 - Programas de tipo de elgourmet.

Anexo 3

CASO

UCES

CARRERA MKT/DIRECCIÓN DE NEGOCIOS.

ASIGNATURA: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

INVESTIGACIÓN “PERCEPCIÓN DEL DINERO Y COMPORTAMIENTO ECONÓMICO”. (EL PROFESOR INDICARÁ EN CLASE LOS PUNTOS QUE HAY QUE RESPONDER).

1. Identifique el tema y el objeto de investigación.
2. Definiría el estudio como exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo?
3. Agregue un objetivo general y uno específico al estudio.
4. Elabore un índice del marco teórico. Debe incluir capítulos, párrafos y subpárrafos (que no se explicitan en el marco conceptual, tal como está). Sintetice la confrontación teórica que se presenta en el punto “Algunos Estudios de la Psicología del Dinero”. ¿cuáles son las dos posturas que se recogen?
5. Lleve a cabo un análisis de los mensajes difundidos por bancos, financieras y casas comerciales en relación al ofrecimiento de créditos y de sistemas de ahorro. A) ¿piensa que el lenguaje con que estas organizaciones se acercan a sus potenciales clientes para gatillar en ellos la posibilidad de endeudamiento o de ahorro es el adecuado, basándose en los resultados de este estudio?. Justifique y formule una hipótesis. B)Cuál es el método o técnica de recolección de datos que más se adecuaría si Ud. tuviera que llevar a cabo una investigación sobre estos mensajes?
6. Elabore tres diferentes hipótesis a partir de los resultados de este estudio y de su análisis de los mensajes. Caracterice cada una como descriptiva, correlacional o causal, según corresponda.
7. Reproduzca las definiciones de “personas que ahorran” y “personas que se endeudan”. ¿de qué clase de definiciones se tratan?
8. ¿Qué técnicas o instrumentos de recolección de datos se utilizaron en este estudio? ¿ Se trata de técnicas cuantitativas o cualitativas?. Sugiera una técnica/ instrumento que no se haya utilizado. Qué ventajas o desventajas tiene su propuesta frente a la efectivamente utilizada en esta investigación?
9. Diría que el movimiento de la investigación es predominantemente inductivo o deductivo? Justifique
- 10.¿Considera que el énfasis está puesto en verificar o en generar teoría?. Justifique
- 11.A partir de los elementos que ofrece esta investigación:
 - a. Formule un problema de investigación
 - b. Elabore una hipótesis.
 - c. Identifique las variables. Defínalas operacionalmente
 - d. Sugiera un diseño de investigación.
 - e. Proponga instrumentos de medición de las variables y determine los niveles en que serán medidas.

Descouvieres , C.⁽¹⁾ ; Altschwager, C.⁽¹⁾ ; Kreither, J.⁽¹⁾ ; Canales, M. ⁽²⁾

Percepción del dinero y comportamiento económico

Un estudio comparativo de la percepción del dinero en personas endeudadas y personas ahorradoras

ANTECEDENTES

La percepción de las personas ha sido considerada una de las piedras angulares en el análisis del comportamiento social ([Moscovici](#), 1984: 415). "Las personas actúan respecto de las cosas, incluso respecto de las otras personas sobre la base de los significados que estas cosas tienen para ellos. De modo que las personas no responden simplemente a estímulos o exteriorizan guiones culturales. El significado es lo que determina la acción". ([Taylor](#), 1992: 40)

Los comportamientos económicos tales como: gasto, compra, ahorro, inversión, entre otros, constituyen parte importante de todos los comportamientos sociales que las personas realizan en la vida cotidiana. Ahora bien, el análisis de estos comportamientos se realizó durante mucho tiempo desde una aproximación que consideraba fundamentalmente variables económicas tales como el nivel de ingresos, la inflación; y variables demográficas tales como nivel socioeconómico, edad, sexo.

Con el surgimiento de la Psicología Económica que adoptó como principal fenómeno de estudio los comportamientos y decisiones económicas de las personas, surge la necesidad de considerar variables como las expectativas, actitudes, percepciones, motivaciones, que podrían asociarse con dichos comportamientos ([Katona](#), 1979).

Un elemento que está siempre presente en los comportamientos económicos es el dinero. El dinero es el elemento al cual se le asigna el valor de intercambio físico necesario en cualquier transacción. Ahora bien, este valor de intercambio no sólo es físico sino también psicológico. Esto ya que, por un lado en todo comportamiento están involucradas transacciones de bienes y servicios, pero por otro también median a esas conductas determinadas creencias, valores y actitudes, que se configuran como el sentido o la percepción que la gente tiene del dinero y que moviliza determinados comportamientos.

Con respecto al endeudamiento entendido como "consumo anticipado", cabe mencionar que durante los últimos años han surgido diferentes instancias que lo posibilitan. Así muchas de las compras que realizan las personas o a las cuales ellas pueden acceder no necesitan ser pagadas de inmediato, en su monto total, con el dinero disponible de los propios ingresos. Entre los medios que existen para acceder a préstamos de dinero los más frecuentes son tarjetas de crédito, líneas de crédito y préstamos de bancos; créditos de consumo y tarjetas de crédito de financieras; tarjetas de crédito de casas comerciales; y prestamistas informales.

En la actualidad existe una gran preocupación con respecto a los altos niveles de endeudamiento en el país, lo que se ha observado en llamados a la población para disminuir esta situación; no parecen existir instancias que

consideren los aspectos psicológicos involucrados en este fenómeno en el diseño de las estrategias comunicacionales. Así la relevancia social del tema a investigar es que pretende aportar en términos de un mayor conocimiento de los procesos psicológicos relacionados con comportamientos de ahorro y endeudamiento, explorando así el sentido que las personas tienen del dinero, de manera de manejar mayor información para el diseño de nuevas estrategias de promoción del ahorro y prevención del endeudamiento.

AHORRO Y ENDEUDAMIENTO

Las personas no destinan todo su ingreso a la adquisición de bienes o servicios producidos por las empresas. Katona plantea que los ahorros representan aquella parte de los ingresos que se reservan para utilizar en el futuro y pueden por tanto servir para crear riqueza duradera. Puede plantearse entonces que el ahorro significa en términos generales "consumo diferido, ya que se suspende el consumo actual para tener consumo en otro instante" ([Descouvieres](#), 1992: 201).

Entre los diversos tipos de ahorro se describe como ahorro discrecional todos aquellos medios que permiten acumular fondos de reserva tales como: depósitos en bancos. A. F. P., cooperativas, acciones, participaciones en fondos mutuos e inversiones en propiedades. Es el tipo de ahorro que más coincide con la percepción de las personas de aquello que constituye ahorro.

El ahorro en sentido negativo se refiere al gasto más allá de los ingresos que suplementan las ganancias por medio del gasto de bienes anteriores acumulados o del préstamo ([Katona](#), 1951: 212). Se considera un tipo particular de consumo diferido ya que la utilización del bien se realiza previamente al consumo o pago de éste. Este tipo de ahorro es considerado también como endeudamiento.

[Katona](#) (1951) distingue diferentes clases de endeudamiento al considerar los motivos que lo generan: un primer tipo de endeudamiento es aquel que surge por la incapacidad de pagar los gastos necesarios por medio de los ingresos, un segundo tipo de endeudamiento surge por la repugnancia de mantener los gastos al nivel de los ingresos, y un tercer tipo de endeudamiento, y que consideraremos con mayor énfasis en el desarrollo de este estudio es aquel que surge debido al deseo de efectuar gastos extraordinarios.

ESTUDIOS SOBRE EL AHORRO Y ENDEUDAMIENTO

Los economistas han estado mucho tiempo preocupados por la relación entre consumo e ingreso, realizando estudios que permitan predecir la propensión al consumo o ahorro como consecuencia de las fluctuaciones del ingreso, obteniendo resultados contradictorios y poco concluyentes en relación al tema ([Furnham](#), 1986. [Katona](#), 1951. [Duesenberry](#), 1949).

[Furnham](#) (1985) investigó con el fin de establecer los determinantes de las actitudes y hábitos de las personas para ahorrar dinero. Para este autor las actitudes parecen estar profundamente conectadas con la crianza y el estilo de vida. Entre algunas de las conclusiones destacan las siguientes:

-En relación al planteamiento de [Katona](#) (1975), que el ahorro de dinero era universalmente considerado una meta positiva, se mostró que no existen de un modo universal creencias positivas respecto de los beneficios del ahorro.

-Algunos factores discriminaron y otros no entre diversas actitudes hacia el ahorro. La edad estuvo directa y linealmente relacionada al ahorro, de manera que las personas mayores tendían a tener actitudes más positivas hacia el ahorro.

-La educación tuvo una relación curvilínea con el ahorro. Es decir, aquellos más y menos educados tenían actitudes más negativas hacia el ahorro, no así hacia la inversión, que era valorada de un modo positivo por aquellos segmentos más educados.

-El ingreso y la mayoría de las variables psicológicas de creencias no discriminaron. Sin embargo se observó que quienes tenían actitudes sociales más conservadoras consideraban como más importante el ahorro. ([Furnham, 1986: 176](#)).

-Finalmente se concluyó en este estudio que las actitudes hacia el ahorro se relacionaban más con el ahorro efectivo que las creencias que se tenían sobre éste.

[Lunt, R y Livingstone, S.](#) (1991) incorporan en un cuestionario variables económicas, demográficas y psicológicas para poder establecer diferencias entre aquellos que ahorran y aquellos que no ahorran. Destacan algunos de los siguientes resultados:

-La importancia que las personas le asignan al valor de diversión fue un predictor significativo negativo. Mientras las personas más importancia le asignan a la diversión como un valor en sus vidas, menos ahorran.

-En cuanto a actitudes el ítem que más significativamente se relacionó con ahorro recurrente fue el siguiente: las personas que ahorran más están más inclinadas a estar de acuerdo con la noción que tener deudas significa que las personas no administran su dinero apropiadamente.

-En cuanto a *locus de control* entre ahorradores y no-ahorradores, aquellos que ahorran tienen un locus de control interno, creyendo más en factores personales tales como "el trabajo duro será recompensado" y "las personas obtienen lo que se merecen". Los no-ahorradores tienen creencias más fatalistas, sintiendo menos control sobre sus finanzas y tendiendo a no manejarlas bien.

-En cuanto a explicaciones que las personas se dan con respecto a conducta económica, los ahorradores piensan que la falta de autodisciplina es una causa importante de los problemas con el dinero, mientras que los no-ahorradores culpan a las fluctuaciones de los ingresos.

-Respecto a *estrategias de logro*, los no-ahorradores tienen mayor preferencia por estrategias flexibles en cuanto a la administración de las finanzas. Esto significa que gastan mientras lo deseen y provocados por estimulación externa. Además tienen un estilo distintivo de logro general, en donde tienden a la aceptación, a expresar emociones, a autoculparse, a la victimización y a la confianza en los otros. Estos dos aspectos junto al locus de control externo lleva a que tiendan a darse por vencidos respecto a sus finanzas pensando que son víctimas de eventos externos y a castigarse cuando las cosas van mal. Por el contrario, los ahorradores no respaldan una estrategia flexible de finanzas, tal vez porque para ellos es necesario un plan prefijado que les dé regularidad respecto de sus ahorros.

-En cuanto al ítem *comparación social*, los no-ahorradores tienden a no contarles a sus amigos de su estado financiero, dejando sus finanzas en privado. Este aspecto del apoyo social está parcialmente confirmado en cuanto a su relación con el ahorro.

-Además, la lectura de las columnas acerca del ahorro en los diarios es mayor en aquellos que ahorran más, mientras que la frecuencia de ir a "shopping" para comprar mejor se da más en aquellos que ahorran menos.

-Respecto a la satisfacción se observa que los ahorradores están más satisfechos con su standar de vida y con sus habilidades que los no-ahorradores.

-Por último, en cuanto a la variedad de comportamientos económicos y creencias usados como discriminantes, se pudo establecer que los ahorradores tienden a comprar en pocas tiendas comparado con los no-ahorradores, quienes recorren más. Los no-ahorradores piensan que el crédito hace la vida más complicada y lo ven como útil y problemático a la vez, mientras que los ahorradores tienden a no respaldar estas actitudes. En general, los ahorradores creen en el control personal sobre sus finanzas y presupuesto, percibiendo las cosas como simples, mientras que los no-ahorradores tienden a hacer la vida más complicada y a sentir que está menos bajo su control,

Para Stephen [Lea, Paul Webley y Mark Levine](#) (1993) la deuda es menos frecuente y menos visible. Tal como otros comportamientos ilegales o no aceptados socialmente es difícil realizar estudios convencionales en relación a este tema ([Lea et al](#), 1992: 88). Estos autores realizaron un estudio para ampliar el conocimiento sobre el endeudamiento. Destacan algunos de los siguientes resultados:

-En relación a factores sociales se observó la percepción de un mayor apoyo social o aprobación de la deuda en amigos y familiares en los grupos de endeudados que los no endeudados.

-En cuanto a variables *formadoras de actitudes* se observó que el sexo y la edad no discriminaban en forma significativa pero los deudores tendían a ser relativamente más jóvenes. En cuanto a la religión, en todos los grupos de deudores la mayoría se declaró anglicana. Entre los no deudores predominaban no conformistas y ateos. Entre los católicos predominaba un mayor porcentaje de serios deudores.

-Finalmente en relación a las actitudes hacia la deuda se observó que todos los grupos tienden a estar en desacuerdo con el endeudamiento, pero los deudores están en desacuerdo en menor grado.

En un estudio más reciente [Tokunaga](#) (1993) se propuso poder desarrollar un perfil integrado de personas con problemas relacionados al crédito.

Los resultados de este estudio fueron los siguientes: los usuarios no exitosos (deudores) de crédito exhiben un marcado locus de control externo, baja autoeficacia, ven el dinero como una fuente de poder y prestigio. Expresan gran ansiedad respecto a materias financieras, sin embargo expresan poca preocupación por retener su dinero. Esto apoyaría hallazgos previos que planteaban que fuertes usuarios de crédito estaban más conscientes de la moda que de aspectos financieros personales. Inesperadamente los resultados señalaron que este grupo presentaba tendencia bajas a correr riesgos y buscar sensaciones, especialmente cuando existe el riesgo potencial de perder ciertas ganancias. Los usuarios de crédito exitosos presentan las características contrarias.

DINERO

Algunos Estudios de la Psicología del Dinero

Los economistas tradicionalmente han definido el dinero como un medio de intercambio socialmente aceptado, cualquier cosa que sea aceptada en intercambio de bienes y servicios ([Lea S.](#), 1987: 319) La función obvia del dinero es ser un medio de intercambio, para esto debe cumplir con algunas características como: tener un alto valor por unidad, ser fácilmente divisible y difícil de falsificar. La segunda función del dinero es consistir en una forma simple y conveniente de almacenaje de poder de compra.

Algunas teorías o acercamientos psicológicos acerca del tema del dinero son:

-El psicoanálisis, que a grandes rasgos plantea que el comportamiento financiero es resultado de la maduración y transformación, a través de la sublimación y formación reactiva de la etapa anal de los individuos.

-El conductismo que considera al dinero como un reforzador condicionado generalizado, de manera que no sólo se asocia con alimentos sino con un sin número de bienes que sirven como reforzadores no condicionados.

-La teoría del intercambio planteada por [Foa](#) (1971) sostiene que las personas pueden recompensarse unas a otras con una variedad de estímulos. Propone seis principales recursos, a saber: amor, status, información, dinero, bienes y servicios, ordenadas en dos dimensiones: particularismo y concretitud. "Un recurso alto en particularidad es aquel cuyo valor depende en gran parte de las personas involucradas en el intercambio" ([Lea](#), 1987:324). El dinero es un recurso bajo en esta dimensión. Un recurso alto en concretitud es algo tangible y un recurso bajo en esta dimensión es abstracto y se intercambia de un modo más simbólico. El dinero está ubicado en una posición intermedia. En la medida que dos recursos son más parecidos en términos de concretitud y particularismo, más apropiado resulta un intercambio entre ellos.

-La psicología piagetana no ha investigado cómo los niños desarrollan conceptos y comportamientos económicos, pero un gran número de investigadores ha aplicado la aproximación teórica desarrollada en relación a este punto.

-La literatura antropológica, inmediatamente cuestiona la visión de dinero de los economistas, señalando una variedad de ejemplos de dinero que no satisfacen los criterios de los economistas. Estos estudios otorgan una perspectiva histórica del comportamiento hacia el dinero y dan una idea de la diversidad de formas que toma el dinero en diferentes culturas.

-Los estudios psicométricos han buscado encontrar, por su parte, relaciones entre la personalidad y el comportamiento en relación al dinero.

-En el ámbito de la psicología experimental, los estudios en relación al dinero han apuntado por un lado a estudiar el fenómeno perceptual de la asignación de valor al dinero según el tamaño del estímulo (cospeles), y por otro al estudio del dinero como un reforzador e incentivo.

Un tema consistente en todos los estudios es que las teorías tienden a avalar el concepto económico ideal del dinero como medio de intercambio, aunque los datos señalan que no funciona de esta manera. La psicología y la antropología están de acuerdo con que el dinero involucra significados y múltiples simbolizaciones. "El dinero es un símbolo. Representa de un modo medible un manejo sobre los bienes y servicios". [Lea](#), 1987: 204)

El dinero no sólo representa los bienes que pueden comprarse sino el recurso y el cómo se pueden obtener. Existen límites sobre cómo el dinero puede funcionar como medio de intercambio, siendo algo común de

escuchar el que el dinero que algunos reciben de sus padres se utiliza de un modo distinto al dinero que se gana por sí mismo.

[Wernimonty Fitzpatrick](#) (1972) usaron una perspectiva diferencial semántica para intentar entender el significado que diferentes personas adjudican al dinero. Estos autores concluyen que el dinero tiene un valor y significado simbólico completamente distinto para diferentes personas según su estado de desarrollo. Para ellos los factores individuales diferenciales que pueden afectar la actitud personal hacia el dinero son sexo, status económico y personalidad. A través de un análisis factorial este estudio les permitió distinguir siete dimensiones de significado del dinero: como un medio de vergüenza y degradación, el dinero como "algo O.K.", el dinero como nada muy importante, el dinero como un mal moral, el dinero como un medio de seguridad social, como algo socialmente inaceptable y el dinero como algo íntimo y personal ([Lea](#), 1987).

Otros estudios que han intentado estudiar aspectos sobre la simbolización del dinero han considerado fenómenos como el uso de las propinas ([Shamir](#), 1983) y el intercambio de regalos ([Webley](#), 1983).

[Clara Coria](#) (1991) distingue en su quehacer terapéutico que parte de los conflictos que presenta la mujer y la pareja se manifiestan en relación al dinero. En el caso de la pareja, para Clara Coria (1991) hablar de dinero es hablar de los intereses personales cuya existencia genera en muchos casos vergüenza, es hablar de poder y sobre cómo este poder circula y se distribuye en la pareja, es hablar del amor y de la concepción ideológica que se tiene de la pareja, es también despertar fantasmas que acechan a hombres y mujeres y activar profundos resentimientos acumulados en una época de transición y cambios en las tradiciones.

Otros estudios como los de [Hanley, A. y Wilhelm, M. S.](#) (1992) se interesaron por estudiar el gasto compulsivo, la autoestima y actitudes hacia el dinero asociadas a este comportamiento económico. Los estudios realizados por estos autores apoyan planteamientos previos en donde los gastadores compasivos tienen relativamente más baja autoestima que aquellos consumidores cuyos comportamientos no eran compasivos. El estudio realizado por Handley et al, se aproxima a entender la base de la compra compulsiva en el hecho de la naturaleza simbólica que tiene el dinero para los compradores compasivos, especialmente cómo aquel simbolismo refleja la autoestima. Así mismo este estudio trae a luz la importancia que puede tener la amplia gama de creencias respecto del dinero y el consumo, para estudiar otro tipo de comportamientos económicos, no sólo el gasto compulsivo.

Finalmente, [Prince](#) (1993) plantea que la psicología del dinero involucre dominos tales como el autoconcepto (búsqueda de status, desconfianza, prudencia) y actitudes hacia el dinero. Este autor realizó una investigación con el fin de establecer relaciones entre estas dimensiones consideradas y obtuvo los siguientes resultados:

- La baja autoestima estuvo asociada más consistentemente a creencias respecto del dinero, especialmente en declaraciones como "gran parte de las personas ricas son vulgares y repugnantes".

- La búsqueda de status y la envidia estuvieron más consistentemente relacionadas a valores hacia el dinero y más fuertemente con declaraciones como "me valoro como exitoso si tengo tanto dinero en relación a otros".

- Las creencias acerca del dinero tales como "los ricos son vulgares", "los autos son símbolo de éxito", "la mayor parte de las personas no son

generosas con quienes tienen menos y el dinero heredado" estuvieron asociadas a autoconceptos de baja autoestima, desconfianza en los otros, búsqueda de status y envidia.

-Creencias acerca del dinero tales como "el trabajo duro trae éxito", "quienes heredan dinero no necesariamente están mejor" y "la mayoría de las personas pueden ser generosas con quienes tienen menos"; estuvieron más asociadas a autoconceptos de búsqueda de status, alta autoestima, asertividad, prudencia y sensibilidad.

-Valores tales como "la ropa cara es importante", "el éxito se juega por el dinero que tienes" y tener predisposición a hacer algo ilegal por dinero, estuvieron asociados con autoconceptos de envidia, búsqueda de status, baja autoestima, inseguridad e imprudencia. Por otra parte, valores como "gastar y divertirse ahora" y "el éxito no se juega por el dinero" estuvieron asociados a autoconceptos de indiferencia respecto a los problemas de los demás y de imprudencia o falta de pragmatismo como consumidores.

-El sentido de "envidia" (que involucra baja autoestima, desconfianza en los demás y búsqueda de status) está vinculado con creencias que reflejan sentimientos negativos respecto de las personas y su dinero, especialmente si son personas ricas.

-En el caso de los valores del dinero, un sentido de "envidia" está vinculado directamente con variables que indican una inclinación personal hacia "posesividad", es decir con desear ropa cara, ver el dinero como fórmula de éxito y estar dispuesto a actos ilegales para obtener dinero.

-Una autoimagen de competencia personal, es decir de autoestima, asertividad, prudencia y búsqueda de status, está vinculada con creencias normativas de que el logro personal es el camino para el éxito. Por otro lado, la falta de generosidad está vinculada con valores "ascéticos", tales como desplazar el gasto y la diversión, no juzgar el éxito por el dinero.

REPRESENTACIONES SOCIALES

Nos referiremos al concepto de percepción, significado o sentido con el entendimiento que la Psicología Social y que, particularmente Moscovici tiene de las representaciones sociales. Las representaciones sociales son "una manera de interpretar y pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de pensamiento social". Son definidas como una forma particular de conocimiento que tiene una génesis y una expresión social y una función práctica en la inducción de los comportamientos y las prácticas. En otras palabras, una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, con una orientación práctica y concurriendo a la construcción de una realidad común a un conjunto social. "Es la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen" ([Moscovici, 1986: 122](#))

Las representaciones sociales son un conocimiento socialmente elaborado y compartido. Es también un conocimiento práctico que intenta dar sentido, comprender y explicar los hechos e ideas que surgen en el vivir. En este mismo sentido este conocimiento participa en la construcción social de la realidad como lo plantearon [Berger y Luckmann \(1966\)](#). "El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En el

sentido amplio, designa una forma de pensamiento social [Moscovici](#), (1986:Op. Cit).

En otros términos, "toda representación social es representación de algo y de alguien. Así, no es el duplicado de lo real, ni el duplicado de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto, ni la parte objetiva del sujeto, sino que constituye el proceso por el cual se establece su relación", [Moscovici](#), (1986:167) . Esto implica que el mundo que percibimos o construimos es el mundo que vivimos, así según como percibamos un objeto, como por ejemplo el dinero, dependerá de la relación que establezcamos con él y los comportamientos que despluguemos en relación a éste.

OBJETIVOS

Objetivos Generales

Conocer y comparar la percepción del dinero en personas endeudadas y ahorradoras.

Formular hipótesis en relación al tema de estudio, que pudiesen contribuir a futuras investigaciones.

1.3 Objetivos Específicos

Conocer los significados asociados al dinero en personas endeudadas.

Conocer los significados asociados al dinero en personas ahorradoras.

Comparar los significados asociados al dinero en personas endeudadas y ahorradoras. Explorar posibles diferencias.

Aportar a una mayor comprensión del fenómeno del endeudamiento y del ahorro desde una perspectiva psicológica.

METODOLOGÍA

Muestra del Estudio

Para el desarrollo del estudio se consideró una muestra con las siguientes características: hombres y mujeres, entre 25 y 40 años, de los niveles socioeconómicos medio alto y medio bajo, que ahorraran sistemáticamente o que fueran endeudados.

El criterio de edad correspondió a considerar un segmento de personas que probablemente tiene mayores exigencias en términos de gastos, por lo que implica entre otras cosas la independización, formación de la familia, mantención y cuidado de los hijos. Esta situación hace más crítica la opción de ahorro v/s endeudamiento, más aún porque es el segmento al cual todas las ofertas de manejo del dinero (préstamos, inversión, etc.) están orientadas.

Para definir los niveles socioeconómicos consideramos los criterios que se utilizan para describir y segmentar grupos de consumidores:

Grupo C1C2; ingreso familiar promedio superior a 500 mil pesos(1), profesionales con educación superior completa, con viviendas (casa o departamento) amplias en comunas como Las Condes, Vitacura (2), La Reina, Ñuñoa, y propietarios de automóviles relativamente modernos.

Grupo C2 C3; ingreso familiar promedio entre 220 mil y 500 mil pesos, trabajadores sin estudios superiores o con estudios técnicos, con viviendas tipo conjuntos habitacionales o villas con mayor densidad poblacional en comunas como Macul, La Florida, Recoleta, Peñalolen (3) y no

necesariamente propietarios de automóviles; si los tienen son vehículos con más años de uso.

Esta clasificación es usada empíricamente con gran flexibilidad.

Por personas que ahorran se consideraron personas que todos los meses destinan parte de su sueldo a cuentas de ahorro, ahorro para la vivienda, fondos mutuos, entre otros. Por personas que se endeudan se consideraron personas que han contraído deudas por la adquisición de bienes durables y de consumo, a través de casas comerciales, préstamos de bancos o financieras, y que se han atrasado al menos una vez en el pago de cuotas desde la fecha de la entrevista hasta un año atrás. No se consideraron en este estudio personas que han contraído deudas por situaciones circunstanciales de accidente, enfermedad o cesantía.

1.3.1.1 Grupos de Discusión

Se realizaron un total de tres grupos de discusión que sirvieron como una primera aproximación al desarrollo del tema sobre la percepción del dinero y como una base para la realización de entrevistas en profundidad. Los grupos estuvieron compuestos por un promedio de 6 personas entre hombres y mujeres, tanto endeudados como no endeudados, de 25 a 40 años, correspondientes a los grupos de consumidores C1, C2 y C3, que se combinaron según su adscripción más cercana a la clasificación de G.S.E. en uso.

1.3.1.2 Entrevistas en Profundidad

1.3.1.3

En una segunda etapa se efectuaron 16 entrevistas en profundidad, considerando las características de la muestra; las entrevistas estuvieron compuestas de la siguiente manera:

Análisis de Datos

A partir de las entrevistas en profundidad se procedió en primera instancia a identificar las áreas temáticas que surgían en cada una de ellas en relación al dinero, llegando a establecer áreas comunes que permitieran ordenar y comparar la información. En una segunda instancia se analizaron independientemente los contenidos de las áreas temáticas (reconocidas previamente) de ahorradores y endeudados, identificando las percepciones y actitudes que aparecían de un modo recurrente en cada uno. Luego de este análisis se establecieron categorías de significado, generándose un perfil de representaciones del dinero propias de los ahorradores y otro perfil propio de los endeudados, el que resultó ser congruente con las actitudes manifestadas en cada grupo hacia el ahorro y el endeudamiento. Finalmente este perfil se constituyó como un importante determinante del comportamiento económico propio de cada grupo. Por último se compararon las categorías generadas sobre ahorradores y endeudados, seleccionando aquellas que permitían establecer diferencias en relación a la psicología del dinero que parece estar involucrada en uno y otro caso.

RESULTADOS

Representaciones Sociales del Dinero

El dinero permite representar una serie de aspectos de la vida cotidiana de las personas, ya que la importancia y significados que se le asignan, junto con la forma con que las personas se manejan con él, cruza una serie de relaciones y ámbitos de existencia de éstas. Observar las acciones que las personas realizan con él, y los sentidos que se le atribuyen, no sólo habla del dinero en sí, sino que de las relaciones interpersonales, de las relaciones de pareja y familiares, de la historia de vida, de las aspiraciones, proyectos y del trabajo.

En la medida que las personas describen lo que es para ellas el dinero, cómo lo administran y los aspectos que las han llevado a pensar de una cierta manera, se pueden distinguir comparativamente una serie de categorías de significados, que permiten establecer un perfil de representaciones sociales asociadas a personas que ahorran y a personas que se endeudan.

1.3.1.4 Análisis Comparativo de las Representaciones del Dinero en Ahorradores y Endeudados

Considerando la información producida con las personas evaluadas, es posible concluir de modo tentativo y exploratorio, que existen diferencias entre ahorradores y endeudados con respecto a las representaciones sociales del dinero.

Los ahorradores tienen un marcado sentido del dinero como un medio de subsistencia, en donde las necesidades básicas permiten ser cubiertas por el dinero. Bajo este aspecto es que los ahorradores hacen una clara diferencia entre lo que corresponde al ámbito de las necesidades y lo que corresponde al ámbito de los deseos, teniendo para ellos el dinero un valor secundario con respecto al último punto. Por otro lado, los endeudados reconocen el valor del dinero como un medio de subsistencia, sin embargo, enfatizan el sentido de éste como un medio de satisfacción de deseos, tratando de desligarse del dinero como un medio sólo para satisfacer necesidades básicas.

De este modo, se perfila para los ahorradores un sentido del dinero en que es necesaria la restricción y el sacrificio, ya que, no siempre se puede tener lo que se quiere. Junto a esto aparece el sentido del dinero como marcando un criterio de realidad, de manera que las necesidades o deseos que se satisfagan deben estar acorde a las posibilidades económicas con que se cuenta a cada momento. Contraponiéndose a esto, para los endeudados existe un sentido del dinero en donde prima la satisfacción y el disfrute. Esto lleva a una búsqueda constante de todos los medios posibles para acceder a lo que se quiere. Es así que el dinero se configura en el sentido de posibilidad, donde no sólo el dinero de que se dispone concretamente en el momento es el que determina qué cosas que producen satisfacción pueden ser adquiridas.

En los ahorradores el significado del dinero atraviesa la preocupación por el futuro, constituyéndose en el medio que les permite tener seguridad y tranquilidad sobre la posibilidad de enfrentar imponderables o sobre la posibilidad de realizar planes o proyecciones. Sin embargo, para los endeudados el dinero se perfila en términos de un presente y un vivir inmediato. Lo que pueda ocurrir en el futuro no ocupa un espacio prioritario entre las preocupaciones de este segmento, y es por esto que un dinero en pos de un posible futuro no adquiere mayor sentido. Aún más, darle mayor

importancia de la que tiene para ellos, puede llevar a posponer satisfacciones presentes hoy y que probablemente más adelante no existirán o que serán reemplazadas por otras.

Sobre este mismo aspecto es que los ahorradores visualizan un futuro potencialmente problemático, por lo tanto es necesario ser previsor. En cambio, los endeudados apuestan a un futuro mirado en términos de mejorías, por ende, no problemático. Dado que sienten que tendrán un futuro mejor es que para ellos no tiene sentido no realizar hoy las cosas que desean y que luego podrán solventarse.

En el caso de los ahorradores se visualiza el sentido del dinero asociado a la valoración de lo útil y práctico, estando los gastos sujetos a una permanente evaluación sobre su conveniencia. A diferencia de esto, en quienes se endeudan el dinero parece tener un sentido de tentación, definiéndose por te importante de sus gastos por aquellas cosas que les producen placer, sin necesaria mente hacer una evaluación sobre su conveniencia y posibilidades reales de adquisición

Asociado a lo anterior, para lo ahorradores el sentido del dinero se ve ligado a la planificación y el autocontrol. La distribución del dinero está claramente definida por un cuestionamiento constante de cuánto, cómo para qué utilizarlo en función de las necesidades presentes y proyectos futuros. Esta evaluación sobre la distribución del dinero se encuentra en función de la importancia que le otorgan al dinero en términos de permitir cumplir las metas proyectadas. En los endeudados prima el sentido del dinero en términos de impulsividad y de aspectos que parecen ejercer un control externo de sus conductas económicas. Así, de alguna manera sienten que el grupo de referencia, el sistema consumiste, los medios de comunicación, entre otros, los obligan a asumir cierto tipo de gastos y mantener determinado standar de vida. Otro aspecto que parece intensificar la falta de control que manifiestan en la distribución del dinero es la invisibilidad y falta de concretitud que éste adquiere a través de formas como las tarjetas de crédito, las chequeras o las líneas de crédito.

Aunque el dinero implica la noción de esfuerzo, tanto para endeudados como ahorradores, se observan valoraciones distintas frente a este significado. Para los ahorradores este esfuerzo implica un sacrificio que no debe malgastarse, por ende hay que cuidar y respetar el uso que se hace del dinero. Para endeudados el esfuerzo implica un sacrificio que hay que recompensar y la manera de hacerlo es utilizarlo para adquirir las cosas que van surgiendo como deseos. Para ellos no hay nada que justifique el no disfrutar las cosas que el dinero posibilita después de todo el esfuerzo que ha implicado ganado.

Adicionalmente, el dinero para aquellos que ahorran llega a constituirse en un antivalor, estableciendo una clara distinción entre el mundo material en el cual el dinero es fundamental, siempre que tenga relación con las cosas básicas y enfatizando que las cosas materiales son importantes sólo "en su justa medida"; y el mundo espiritual en el cual el dinero no forma parte, ya que no permite satisfacer las necesidades que surgen en este ámbito. Para aquellos que se endeudan, la contradicción entre lo espiritual versus lo material no aparece, y el dinero surge con un sentido desvalorizado, desprovisto de un valor en sí mismo, ya que la única importancia que tiene es servir como "medio para". A diferencia de quienes ahorran, quienes de cierta manera le asignan alguna importancia al dinero al considerar que es importante cuidarlo, no malgastarlo y considerado para aquellas cosas

básicas; para quienes se endeudan el dinero como un bien en sí no tiene ninguna importancia. Así, el dinero es en la medida que sirve como una herramienta que no tiene ningún valor si no es para poder acceder a las cosas que se desean.

Por último, el dinero parece ocupar un espacio relaciona; distinto entre aquellos que ahorran o se endeudan. Para los primeros adquiere un sentido de mayor intimidad, las relaciones y preocupaciones involucradas en torno al dinero no van más allá de su círculo familiar. Para los endeudados el dinero tiene un sentido de integración, en donde las relaciones involucradas en torno al dinero son mucho más amplias yendo más allá del círculo social e involucrando a todo el contexto social en el cual están insertos, tanto las amistades, las relaciones laborales o el grupo social de referencia. En especial se le otorga un sentido en términos de favorecer y permitir sentirse bien en las relaciones interpersonales

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las representaciones sociales, que involucran creencias y valoraciones en relación al dinero, tienen claras consecuencias en los comportamientos económicos, específicamente en aquellos relacionados con la distribución del dinero en endeudados y ahorradores.

En los ahorradores se aprecia claramente un sentido amplio de orden y organización. Impera en ellos un sentido de racionalidad y por ende de control con respecto a lo que hacen con su dinero, diferenciando entre lo necesario y aquellos gastos extras que pueden esperar. Esta racionalidad se expresa en una evaluación constante del costo (inversión)-beneficio al emprender tal o cual acción, planificando claramente el destino del dinero y de los gastos. Tienden a estar muy informados sobre las consecuencias económicas del gasto o ahorro de su dinero (intereses). Viven la compra planificada y están poco inclinados a la compra por tentación impulsivo.

En los endeudados se observa desorden y descontrol en relación a sus finanzas. Esto se visualiza en que tienden a no conocer y a no manejar de manera controlada la cantidad de dinero de que disponen efectivamente y tampoco pueden estimar claramente de cuánto dispondrán en el futuro. Apuestan al futuro pero muchas veces los cálculos no resultan ser proyecciones "reales". Se aprecia como constante la sensación de carencia respecto de lo que uno necesita (o desea). Las necesidades son crecientes y cada vez mayores. La determinación de los gastos no resulta de manera planificada. Muchas necesidades o deseos van apareciendo en el momento. Y los comportamientos se perciben influenciados por los medios de comunicación, las ofertas del mercado y los códigos aceptados por el grupo de referencia.

Otros aspectos que tienen relación con las representaciones sociales que se tienen del dinero y que no parecen estar directamente vinculadas con endeudados o ahorradores, sino con las personas en general, son la relación del dinero con la valoración, seguridad e independencia personal, la evolución que el significado del dinero adquiere según el ciclo de vida de las personas; la relación del sentido del dinero con la historia vivida en la familia de origen; las diferencias en las representaciones sociales del dinero según el género, especialmente en las relaciones de pareja; la influencia del dinero en la sensación de estabilidad personal y emocional en las relaciones de pareja y familiares. Todos estos aspectos que de alguna manera fueron

visualizados a lo largo de la presente investigación, pero que no fueron tratados en profundidad por no corresponder a los objetivos de la misma, sin duda pueden dar pie a futuras investigaciones que amplíen el entendimiento y la comprensión acerca de la psicología del dinero.

REVISTA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE
VOL VI, 1997

Anexo 3

FILM

Metodología de la investigación

1.4 Film: "y la banda siguió tocando"

- 1) Identifique una situación en la que los científicos hacen investigación exploratoria, una en la que la investigación es descriptiva y una investigación explicativa causal. Para cada caso haga un intento de *formulación del problema* que dio origen a ese estudio (Ver VIEYTES, R. figura 3.7 pp148 ó SIERRA BRAVO, R pp. 63). Intente que el problema plantado cumpla las tres características que se le exigen a los problemas de investigación. (VIEYTES, R Capítulo 3 "Condiciones del problema de investigación" pp.133 ó en su lugar HERNÁNDEZ SAMPIERI Capítulo 2 "Criterios para plantear un problema, pp10).
- 2) En cuanto a la investigación exploratoria ¿cuáles son los recursos que la caracterizan y cómo se utilizan en el film?.
- 3) Identifique en el film un ejemplo de investigación experimental y otro de investigación no experimental.
- 4) ¿Cuál es el origen de las primeras líneas de investigación con las que se inicia el estudio de la nueva enfermedad? Relacionar con las tareas que realiza el investigador para plantear el problema y para elaborar el marco teórico.
- 5) ¿Cómo se ve modificado el problema a lo largo del relato?. ¿Por qué se modifica el problema, de qué manera y en función de qué factores? ¿De qué manera se va alterando el curso de la investigación con ello? ¿Cuál es la relación entre el problema y el plan de acción de una investigación? ¿Cómo se altera la población de la investigación, conforme a las rectificaciones por las que pasa el problema?
- 6) ¿Cuáles son las diferentes hipótesis que los investigadores toman en cuenta a lo largo de la película?
- 7) ¿De dónde (en qué circunstancias) surge cada una? ¿Existe alguna constante entre todas ellas? ¿Diría que las hipótesis identificadas cumplen con las condiciones exigidas en la pp. 227 de VIEYTES o en su lugar en HERNÁNDEZ SAMPIERI Capítulo 5. ?
- 8) ¿Por qué son desechadas las hipótesis que se abandonan? ¿Existe alguna constante en la forma en la que los investigadores dejan caer las hipótesis? ¿Cuáles diría que son los condicionantes para la desestimación de hipótesis?. Identifique dos situaciones en el film que sean ilustrativas de su punto de vista. Establezca relaciones puntuales entre el ejemplo elegido y el método hipotético deductivo incluyendo a. Una hipótesis, b. Una consecuencia observacional de dicha hipótesis (redacte la implicación contrastadora), c. El experimento u observación realizada y d. el enunciado observacional que resulta de esa acción. (VIEYTES, R pp 65. fig. 2.10, 2.11, 2.12 o en su lugar KLIMOVSKY o cualquier documento de internet que explique qué es el método hipotético deductivo)

- 9) ¿Cómo procede la ciencia para afirmar algo? ¿Cuál es el valor de la prueba en la investigación científica? ¿Cuál es en el relato la 1º *prueba real* (así llamada por uno de los investigadores) que el equipo del CDC logra obtener? ¿Qué le da ese valor?
- 10) ¿Qué puede decirse, a partir del film, con relación a la pretendida neutralidad de la ciencia? ¿Qué relaciones existen entre política y ciencia? ¿Son los propios científicos ajenos a los intereses políticos? Relacione con la noción de *área problemática*.
- 11) ¿Pueden las ciencias establecer rápidamente el orden de causalidad que corona las aspiraciones de la investigación científica (lograr establecer las tres condiciones descritas en VIEYTES, R pp105 o en su lugar en HERNÁNDEZ SAMPIERI pp 107 ?¿Puede en todos los casos esperarse hasta alcanzar este nivel de conocimiento antes actuar sobre la vida real? ¿Qué diferencias son aquí apreciables entre la investigación pura y la de las disciplinas prácticas o de ciencia aplicada?
- 12) ¿Qué conclusiones puede extraer del film en torno a las posibilidades de su propio campo de investigación, la investigación comercial?. Intente sustentar la argumentación en puntos de vista propios y en los aportes de Durkheim y Weber.

Anexo 4

Sesión piloteada por el procedimiento. Material para trabajo en clase

LAS FICHAS. EL MARCO CONCEPTUAL Y EL PLAN DE TRABAJO

Cómo registrar la información

Hay un breve diálogo en un film norteamericano que cíclicamente puede verse en el cable. El personaje central –una joven- le pregunta, ya hacia el final de la historia, a un anciano:

"-Si Ud. pudiera volver a ser joven y cambiar todo lo que hizo, ¿qué cambiaría de su vida?, ¿qué haría diferente?"

El hombre medita un momento y contesta:

"-Usaría más el hilo dental."

El fragmento vale la pena porque nos recuerda que los grandes pasos que demos al investigar son parte de la vida y como sea, bien hechos estarán; pero esos actos rutinarios, tediosos y en apariencia irrelevantes que dejamos de lado -el uso del hilo dental- producen, andando el tiempo, efectos desmesurados e irreversibles; inimaginables para la juventud de la protagonista pero devastadores para quien los padece.

La tarea desagradable que debemos realizar -nuestro hilo dental- es la *confección de fichas*, el trabajo más tedioso y resistido de los que un estudiante necesita emprender. Sólo la inenarrable experiencia de afrontar finalmente el momento de elaboración en discurso del marco teórico (o -mucho peor- del reporte final) munidos de 20 carpetas llenas de fotocopias que no se sabe de dónde se tomaron, 182 archivos de Word de génesis y /o autoría absolutamente obscuras , decenas de citas textuales que no se sabe para qué, ni de dónde fueron extraídas, sin fuentes de origen o número de página y todo tipo de material inútil que en su momento confinó a búsquedas en bibliotecas, consultas a expertos, largas horas de lectura de libros y de documentos en la web, pero que ahora no se puede utilizar para fundamentar el estudio porque no cumple los requisitos de rigor en el tratamiento de las fuentes que el discurso científico inexorablemente exige. Hay, en efecto, normativas internacionales que establecen las pautas para referir y atribuir las fuentes y su cumplimiento es considerado un indicador

de la calidad de una investigación. Y debemos saberlo: no hay atenuantes, ningún trabajo científico, académico o profesional es aceptado ni resulta creíble si no es capaz de demostrar un tratamiento riguroso de las fuentes. Para un investigador que se inicia, la incredulidad podría tener el efecto de llevar a reemprender todo el trabajo de pesquisa o de tener que tirar la investigación al cesto de los papeles por no haber registrado en el momento oportuno las fuentes de información. Sólo esa instancia crítica (y tardía) nos hará valorar la utilidad de las fichas, como valora un anciano que perdió sus dientes la eficacia del rutinario gesto del aseo dental. Para anticiparnos a esa epifanía anacrónica, valgan los párrafos que siguen con voluntad de memorándum.

Las fichas

Se puede usar tarjetas, cuaderno, laptop; sobre papel, cartón o hipermedia, lo importante es contar con un archivo organizado de los materiales que habremos de utilizar en el curso de nuestra investigación. Su consulta es rápida porque, generalmente, las fichas se ordenan según el tema y se enumeran. El procedimiento para la recolección de información secundaria de carácter documental (internet, diarios, archivos o libros) es la ficha. Se diferencia de la libreta de apuntes, del cuaderno de notas o de simples hojas de anotaciones, porque es un medio intersubjetivo de información que gracias a la fidelidad de lo que en ellas se consigna permite su utilización por varias personas y en cualquier momento. Pueden ser consultadas no sólo por el investigador que las hace sino por otros investigadores. Y por todos los integrantes del grupo cuando se trata de estudiantes que trabajan juntos.

Existen dos tipos generales de fichas³⁹:

- 1) **Ficha bibliográfica:** dedicada a registrar la información básica (título, autor, editorial, fecha de edición, etc.) de un libro, ensayo, artículo o periódico.

³⁹ Aunque en el apéndice de éste libreo presentamos otras que pueden ser también de utilidad.

2) **Fichas de trabajo:** dedicada a registrar y consignar extractos o aportes completos, citas textuales y resúmenes de libros, ensayos, artículos y periódicos.

Hay diferencias esenciales entre los dos tipos de ficha. Mientras en la primera el criterio selectivo depende, en gran medida, de la existencia y disponibilidad de los libros, artículos o diarios, en la segunda, la de contenido, debe operar un criterio selectivo, fundamentado en los objetivos de la investigación; en este caso, son los objetivos y los conceptos y variables en ellos implicados los que guían qué debe observarse y los datos que han de registrarse, cuáles son pertinentes y cuáles no, qué información es principal y cuál es secundaria. Normalmente, los investigadores experimentados saben cuán útil es tener un fichero bibliográfico y uno de contenido, formados durante varios años de investigación, para trabajar con seguridad y rapidez y, especialmente para generar nuevos proyectos de investigación.

A continuación, presentamos el formato de ambos modelos básicos⁴⁰. Pueden ser adaptados al estilo y a los recursos tecnológicos propios, pero proporcionan un apoyo para la sistematización de experimentada eficacia.

1) Ficha bibliográfica.

1. Autor: apellido, nombre
2. Título (siempre va subrayado)
3. Subtítulo (si lo hay)
4. Edición (si es la primera no se anota, se anota a partir de la segunda)
5. Número de volumen (si cuenta con más de uno)
6. Lugar (donde se editó la obra)
7. Editorial
8. Fecha

⁴⁰ Sólo presentamos los modelos básicos, aunque hay más en el Apéndice, al final del libro, junto con otros recursos que pueden contribuir a la mejor realización del marco teórico.

9. Número total de páginas

10. Colección o serie.

2) Fichas de trabajo

Una ficha puede contener un solo dato, (una fecha, un nombre, un acontecimiento, etc.) o bastante información (desarrollo de un concepto, datos demográficos, resultados de una encuesta, un caso típico, una clasificación, etc).

Para saber qué información debe registrarse en una ficha de trabajo, en el momento de hacer la anotación debe pensarse si esa información va a aparecer en un solo lugar o hay detalles que se utilizarán en varios lugares del escrito; en el primer caso, se tratará de una única ficha; en el segundo, será necesario hacer una ficha por cada información que aparecerá en distintas partes del escrito.

Regesto, asunto o tema de la ficha

El *regesto* es el asunto, tema o título del contenido de la ficha de trabajo. Debe ser breve y e informativo del contenido, para agilizar su ubicación.

Ejemplo:

En una investigación que se interroga sobre "*La representación social del dinero en personas ahorradoras y gastadoras*", los enfoques psicológicos acerca del dinero constituyen un aspecto parcial y quizás secundario de la investigación. Podría entonces hacerse una ficha como la que muestra la figura 4.6. En esa ficha se irán definiendo las distintas perspectivas encontradas: *conductista, psicoanalítica, constructivista, etc.* sobre el dinero.

Figura 4.12: La ficha de trabajo

REGESTO : Distintas perspectivas psicológicas acerca del dinero. ⁴¹

⁴¹ Fragmento de investigación adaptado con fines didácticos

Psicoanálisis: plantea que el comportamiento con relación al dinero es resultado de la maduración y transformación, a través de la sublimación y formación reactiva de la etapa anal de los individuos (Grupp, 1990: 211).

Conductismo: considera al dinero como un reforzador condicionado generalizado, de manera que no sólo se asocia con alimentos sino con un sin número de bienes que sirven como reforzadores no condicionados. (Faistein y Hugges, 1992: 307)

Perspectiva piagetana: Piaget no ha investigado cómo los niños desarrollan conceptos y comportamientos económicos, pero un gran número de investigadores ha aplicado la aproximación teórica piagetana en relación a este punto... (la ficha continúa con una reseña de los aportes de los autores en cuestión).

La información o teoría que elegimos puede registrarse textualmente o resumirse, indicando siempre:

Los datos del libro, revista, documento web, etc del cual se extrajo la información (Si tenemos ficha bibliográfica de ese autor o autores, sólo necesitamos registrar el apellido, año de la publicación, por si tenemos mas de un libro del mismo autor, y numero de página).

COMENTARIO

El comentario agrega la razón o motivo por el que se recabó la información, pues suele ocurrir que pasado un tiempo olvidemos cuál fue el propósito para el que recogimos esa información. También puede incluir un valoración de la calidad, precisión, amplitud, etc., del contenido. Por ejemplo:

Como las representaciones sociales involucran además de otros aspectos, los psicológicos, es importante contar con distintas interpretaciones psicológicas acerca de la relación que las personas establecen con el dinero. Veremos si vale la pena solo mencionarlas o hará falta adoptar un enfoque específico para articular coherentemente con otros aspectos como por ejemplo el económico o el social. Para psicoanálisis probablemente tenga que ampliar con algún otro autor y asesorarme para encontrar escritos específicos de Sigmund Freud.

NOTA: Las citas no están referidas en la bibliografía porque tienen un fin

meramente ilustrativo.

Si en lugar del problema mencionado se hace una investigación cuyo problema se interroga acerca de cómo influyen ciertos aspectos psicológicos en la relación que los sujetos establecen con el dinero, entonces los distintos enfoques psicológicos sobre el dinero ya no son un tema secundario sino central. En ese caso será más adecuado y práctico hacer una ficha de clasificación por corrientes o escuelas psicológicas y luego para cada corriente hacer una ficha o, en función del grado de desarrollo y precisión que pensemos dar al trabajo, una ficha por cada autor de cada corriente que se planea analizar. Como es evidente, el criterio de elaboración de las fichas está también determinado por el problema y los objetivos que elaboramos al plantearlo.

Las fichas de trabajo pueden ser

- a) **Fichas de transcripción textual:** Una modalidad de ficha de trabajo muy conveniente es de transcripción textual. Como su nombre lo indica, se transcribe literalmente un fragmento de la fuente. Esta información siempre va entre comillas y su origen se especifica en la ficha del siguiente modo: (Kotler 1992: 251), que indica que ese fragmento lo obtuvimos de la página 251 del libro que Kotler publicó en 1996 y que tenemos citado en la ficha bibliográfica correspondiente.
- b) **Ficha de síntesis:** Una alternativa a la ficha textual es la que se utiliza para consignar el extracto del texto consultado. Se debe tener el cuidado de no omitir o tergiversar el contenido. Si queremos ir mezclando la síntesis con comentarios nuestros, esos comentarios propios van entre corchetes. Cuando se sintetiza texto de otro, como vamos a utilizar una idea ajena, por ejemplo un concepto o una clasificación acuñada por ese autor, debemos citar la fuente. En la ficha deben figurar el nombre del autor y los números de páginas sobre las que hicimos el resumen.

4.8.6 Analizando críticamente el material que encontramos

La mera existencia y disponibilidad de un dato no debe inducirnos a pensar que podemos utilizarlo sin más. Si estamos sosteniendo que el objeto de investigación es una *creación* del investigador y que el proceso de investigación puede asumir distintas perspectivas y estrategias, entonces el *dato* que se obtiene mediante este proceso será tributario de todas las decisiones que se hayan tomado en el curso de la investigación que lo produjo. Al recopilar información en estudios realizados por otros investigadores la consigna es siempre una: *analizar críticamente todo dato*. “Durante el gobierno de X había mayor desocupación que en el gobierno de Y”. Bueno, pero ¿cómo se medía la desocupación en el gobierno de X y cómo en el gobierno de Y?, ¿son comparables esos datos? “El 60 por ciento de la población está de acuerdo con la nueva política fiscal”. ¿Cómo se midió el acuerdo?, ¿a quién se le suministró el cuestionario: sólo a jóvenes, a una muestra de la población general de la provincia?, ¿fue una encuesta personal o por Internet? Cada una de esas preguntas -y muchas más que pueden formularse- se vinculan con decisiones que tomó el investigador y que producen, en consecuencia, *datos* diferentes. Es cierto que no siempre se puede tener acceso a la metodología empleada en un estudio, pero en general, toda investigación seria contiene información acerca de cómo fueron producidos sus datos y, en última instancia, la referencia precisa a una fuente confiable o por lo menos explicitada zanjará en gran parte la cuestión del valor del dato.

Hemos destinado el capítulo 6 a conocer los diseños con datos secundarios y allí desarrollamos en profundidad las ventajas y amenazas que representa utilizar para la propia investigación estudios realizados por otros investigadores para otros fines. En tal sentido, nunca se insistirá demasiado en la necesidad de tener una actitud alerta en el manejo de datos disponibles desde el comienzo de la exploración documental.

1.5

1.6 4.8.7 Armando un esquema del marco teórico que funcione como plan de trabajo

La elaboración del índice del marco teórico nos permite tener una visión de conjunto a la vez que ordenar y estructurar el material que vamos

obteniendo de la revisión documental. Si seguimos las recomendaciones de Umberto Eco, podemos proponernos que el índice sea nuestro plan de trabajo. Nunca se insistirá demasiado en la efectividad de esta estrategia puesto que

hay proyectos que parecen clarísimos cuando se piensa en ellos pero al empezar a escribir todo se escurre entre las manos. Se puede tener ideas claras sobre el punto de partida y de llegada pero hay que darse cuentas de que no se sabe cómo llegar del uno al otro (...) es como una partida de ajedrez, tiene cierto número de movimientos pero desde le principio hay que estar capacitado para predecir los movimientos a efectuar con vistas a dar jaque mate al adversario pues de otro modo no se conseguiría nada.⁴²

Existen diferentes alternativas para resolver la estructuración lógica del índice, que debe reflejar la estructura lógica de la fundamentación teórica que nos proponemos elaborar. Mientras se está trabajando, y con el fin de mantener la organización tanto de lo hecho como de las tareas pendientes, es conveniente dividir el marco teórico en capítulos, párrafos y subpárrafos. Por ejemplo, en la investigación sobre *“La representación social del dinero en personas ahorradoras y endeudadas”* para la que antes elaboramos una ficha (cf. fig. 4.12) , es sin dudas imprescindible definir qué es, cómo entiende el investigador, el concepto *dinero*. Como no hay una concepción única acerca del significado del dinero es obvio prever que habrá que destinar un capítulo a confrontar las distintas perspectivas acerca del dinero, aunque todavía no se hayan revisado con detenimiento cuáles existen. A modo de plan de trabajo, el investigador podrá contar con que podría tener un capítulo como el siguiente:

“Capítulo 3: Distintas concepciones acerca del dinero”

Y a medida que va destinando esfuerzos a inventariar esas distintas perspectivas, el capítulo podría ir creciendo con el agregado de párrafos o subpárrafos:

Capítulo 3: Distintas concepciones acerca del dinero.

⁴² Eco, Umberto. *Cómo se hace una tesis*. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura. Barcelona: Gedisa, 1993.

Teorías económicas

La economía clásica

La teoría del intercambio

Teorías Psicológicas

El psicoanálisis

El conductismo

La psicología piagetana

Insistiremos aún en la siguiente aclaración: el índice al que nos estamos refiriendo no es el índice del *Informe de Investigación*, sino un índice provisorio, que funcionará como ayuda para sistematizar la argumentación y como recordatorio de los aspectos de resolución pendiente.

El esquema funciona además como un registro visual que representa la estructura del informe en el que concluye el proceso de proyectar la investigación. En él se identifican las partes principales y subordinadas, así como las relaciones existentes entre ellas. Es un instrumento metodológico que se utiliza para precisar los temas y subtemas, subdividiendo las áreas principales en apartados más concretos. Proporciona un análisis del contenido probable del estudio como complemento a la definición del problema. La tarea de realizarlo nos permitirá revisar nuestras ideas e identificar defectos en las relaciones que establecimos, considerar la proporción de esfuerzo que le hemos destinado a cada párrafo y evaluar si esa proporción es coherente con los objetivos de nuestro estudio. Podremos, además, registrar omisiones o excesos en el marco teórico y en el esquema general del proyecto.

Para comenzar a elaborarlo deberemos leer algunos documentos básicos con el fin de familiarizarnos con el tema de estudio; en tanto más sepamos sobre éste, mayor será la precisión del esquema. Hay que tener presente que no estamos haciendo el esquema definitivo, sino uno que se irá enriqueciendo a medida que avanza la investigación y se encuentren nuevos datos. Aunque la versión final podrá tener una estructura y un contenido diferentes (a lo mejor se habrán suprimido algunos temas, ampliado otros y agregado nuevos), en todo momento nos será de gran utilidad.

Gracias a contar con un esquema, podremos ir clasificando y ordenando tanto el material que vamos recopilado como los que se vayan sumando luego, cuando comience a avanzar la investigación. Finalmente, este primer esquema será de gran ayuda a la hora de formular la tabla de contenidos o el índice del estudio.

4.8.7.1 Tipos de esquema

Hay diversos modelos para realizar esquemas; aquí seguiremos la propuesta de Garza Mercado⁴³, quien los divide en simples y complejos⁴⁴.

1) Simples

2) Complejos

El esquema simple tiene como ventaja ser más flexible, da más libertad para recopilar la información y para clasificarla, es más claro, más manejable. En cambio, el compuesto es más preciso, completo y explícito, y da mayor facilidad para la redacción final del escrito.

Los esquemas deben siempre ser tan simples como lo permitan los siguientes aspectos:

- La sencillez o complejidad del problema,
- la profundidad y extensión del trabajo,
- la homogeneidad o heterogeneidad de la información necesaria y
- la cantidad de información disponible en el momento de la preparación del bosquejo.

Sin embargo, debemos cuidarnos de, en nuestro afán de simplificación, terminar elaborando una mera lista de temas. Ésta no constituye un

⁴³ Garza Mercado, Ario. El plan de trabajo. **En:** *Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales*. México: El Colegio de México, 1988.

⁴⁴ Para ampliar el tema del esquema se proponen otras modalidades en el apéndice destinado al discurso del informe.

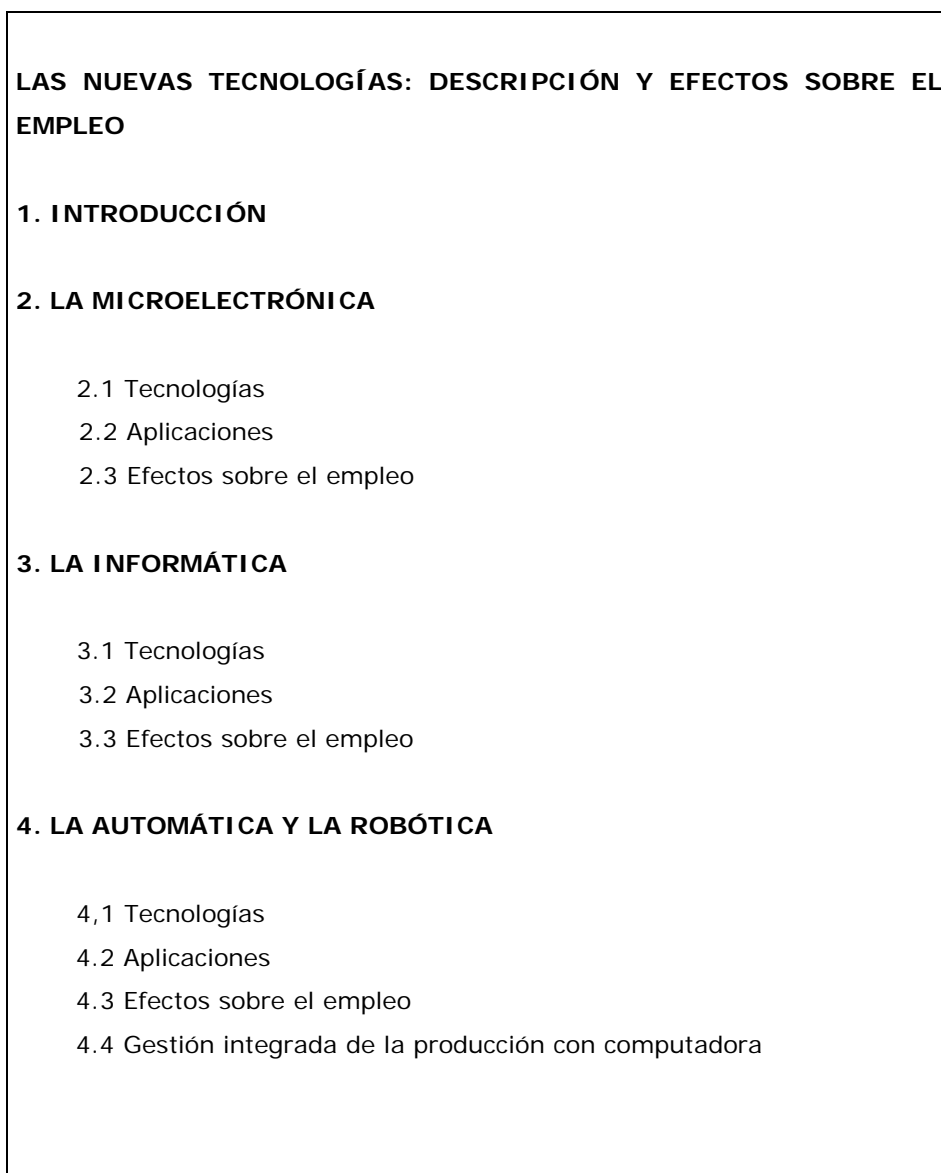
esquema en el sentido en que estamos utilizando el término en este contexto. Veamos cada uno de los dos tipos de esquema:

1) ESQUEMAS SIMPLES

EN EL LÍMITE DE LA SENCILLEZ, UN ESQUEMA CONSTA DE DOS TIPOS DE DIVISIONES CONTADAS HORIZONTALMENTE, COMO LAS QUE IDENTIFICAMOS EN SEGUIDA:

El esquema simple es aquel en el que se anotan sólo los encabezados de los capítulos o grandes apartados y las subdivisiones principales. Un ejemplo puede verse en la figura 4.13

Figura 4.13: Esquema del marco teórico. Versión simple



2) Esquemas Complejos

En el límite de la complejidad, el esquema puede contar con cinco o seis tipos de divisiones horizontales, y todavía puede ser manejable. Para ejemplificar este tipo de esquemas se desglosa a continuación el tercer capítulo del esquema simple (figura 4.14).

Figura 4.14: Esquema del marco teórico. Versión compleja

3. LA INFORMÁTICA
3.1 Tecnologías
3.1.1 Primera generación de computadoras
3.1.2 Segunda generación: el transistor
3.1.3 Tercera generación: circuito impreso
3.1.4 Cuarta generación: el microprocesador
3.1.5 Quinta generación: un solo chip
3.2 Aplicaciones
3.2.1 Medicina
3.2.2 Artes gráficas
3.2.3 Administración
3.2.4 Simulación
3.2.5 Diseño por computadora
3.2.6 Inteligencia artificial
3.3 Efectos sobre el empleo
3.3.1 La ofimática
3.3.2 La robótica
3.3.3 Nuevas profesiones
3.3.4 El desempleo

De acuerdo con el tipo de investigación, el esquema puede ser organizado en orden cronológico, temático o por autores, igualmente puede redactarse en forma de oraciones, tópicos, preguntas, frases o párrafos cortos.

Agreguemos, por último, que aunque hoy contamos con procesadores de texto que nos facilitan la tarea de ir modificando la secuencia de números o letras que hayamos decidido utilizar para nuestro esquema, su elaboración

es una tarea lógica que de ningún modo puede ser delegada a un proceso automático. Somos nosotros y no nuestra computadora, los que hemos de determinar los capítulos, párrafos y subpárrafos en función de los objetivos de nuestro estudio y de los contenidos que hayamos podido recopilar.

1.6.1.1.1.1.1 Comparación entre esquemas simples y complejos

El bosquejo más simple, comparado con el más complejo, ofrece generalmente las siguientes ventajas:

- Es más flexible, porque permite mayor libertad para el acopio de datos y para la clasificación de éstos.
- Es más claro, porque concentra la atención en los aspectos sobresalientes del problema sin dispersarla en los detalles del mismo.
- Es más manejable, porque permite presentarlo en menor espacio. En trabajos breves, puede mantenerse en el límite de una sola hoja para tenerlo siempre a la vista y consultarlo con mayor rapidez.
- Tiene mayor capacidad de expansión interna, que puede ser aprovechada a medida que lo justifique la profundidad del análisis y la cantidad de información recopilada.

El bosquejo más complejo, comparado con el más simple, ofrece generalmente las siguientes ventajas:

- Es más preciso.
- Es más completo.
- Facilita en mayor grado la redacción del escrito final.

La sencillez y la complejidad del esquema dependen de los factores mencionados anteriormente. A riesgo de caer en una generalización burda, podemos añadir sin embargo que un esquema con dos o tres tipos de divisiones es normalmente adecuado para la planificación de cualquier trabajo y uno con cuatro o cinco tipos de divisiones es generalmente adecuado para la redacción de una tesis.

Anexo 4

Lección piloteada por el procedimiento

Competencia: escribir textos académicos

Consigna: ESCRIBIR UN ENSAYO CUYO TEMA CENTRAL SEA LA VARIABLE DE TRABAJO DEL CUATRIMESTRE PARA SU GRUPO.

¿CÓMO PUEDO ESCRIBIR UN ENSAYO?

Si bien no hay "reglas" para escribir un ensayo, conviene tener presente que:

a) El autor debe pensar en un tema específico que sea de su interés: filosofía, historia, las mujeres, el vestuario, la religión, etc. Por ejemplo, el tema de "el arte" o, más específicamente, "la definición del arte"

b) En seguida, es necesario formularse preguntas acerca del tema en cuestión, generando una especie de "lluvia de ideas". Siguiendo nuestro ejemplo, podríamos preguntarnos: ¿Qué es el arte? ¿Cuáles son sus categorías? ¿El arte es igual para todos? ¿Es preciso "explicar" el arte para poder gozarlo? El arte ¿es una necesidad del hombre? ¿Por qué el hombre crea el arte?, etc.

c) Luego conviene escribir respuestas tentativas, breves y anotar todas aquellas "ideas-fuerza" que se nos vayan ocurriendo, por muy disparadas que parezcan.

d) Finalmente, como en toda redacción, es preciso estructurar el escrito en párrafos, organizando aquellas "ideas-fuerza", dándole un sentido total, coherente, en el que se distingan con claridad una introducción, un desarrollo y una conclusión.

e) La estructura de un ensayo comprende dos dimensiones: la interna y la externa.

En la estructura interna hay tres elementos fundamentales:

- Planteamiento de la cuestión
- Desarrollo, que se puede subdividir en:
 - Análisis.
 - Enumeración de premisas y argumentos.

- Propuesta de alternativas y su valoración.
- Solución, establecimiento de la hipótesis, o conclusión.

En cuanto a la estructura externa (formal), tomar en cuenta las normas APA.

Anexo 4

Lección piloteada por el conocimiento

Programa Guía para una lección con la Secuencia piloteada por el
procedimiento

1.7 TOPICO Elegido para elaborar el Programa Guía :

1.8

1.9 V. Formulación de hipótesis

V. 1) Distintos tipos de hipótesis.

V. 2) Variables

Propósito objetivo: Formular hipótesis, operacionalizar sus variables y establecer las escalas de medición apropiadas.

1.10 Bibliografía:

- HERNÁNDEZ SAMPIERI, FERNÁNDEZ COLLADO, BAPTISTA LUCIO. Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill, México 1990 . **Capítulo 5.**
- ROJAS SORIANO, RAUL: Guía para realizar investigaciones sociales . México, Plaza y Valdéz Ed., 25° ed. 2000. **Capítulo. VIII**
- SABINO, CARLOS A. El proceso de investigación. Argentina, Lumen/Humanitas, 1996. **Capítulo. "Indicadores e índices"**.
- VIEYTES, RUT. Metodología de la investigación en organizaciones , mercado y sociedad. Buenos Aires: De las Ciencias, 2004. cap. 5
- ZIKMUND, WILLIAM: Investigación de Mercados. México, PrenticeHall.1998. **Capítulo 13.**

Bibliografía de ampliación: *Se sugiere para aquellos que deseen ampliar la lectura, una bibliografía optativa de textos muy específicos, que pueden aclarar dudas sin ampliar en exceso.*

- KERLINGER, f: Investigación del comportamiento. Técnicas y Metodología., México, McGraw Hill, Mexico,1995. **Capítulo 2: "Problemas e hipótesis"**
- KORN, F. Conceptos y variables en la investigación social. Buenos Aires, Nueva Visión. 1971 **Páginas 9-19.**
- SIERRA BRAVO, R . Técnicas de Investigación Social. Madrid, Paraninfo, 1998 **Capítulo 5.**
- ROJAS SORIANO, RAUL: Guía para realizar investigaciones sociales . México, Plaza y Valdez ED. 2000. **Capítulo. VII.**

Tiempo estimado: 4 clases

1.11

1.12 PROGRAMA GUÍA*(TOPICO)***V. Formulación de hipótesis**

Propósito objetivo: Formular hipótesis, operacionalizar sus variables y establecer las escalas de medición apropiadas.

*(1º LECCIÓN) Tiempo estimado: 1 clase***V. 1) Distintos tipos de hipótesis de investigación.**

Objetivo: reconocer distintos tipos de hipótesis de investigación

- V. 1. 1) Hipótesis descriptivas
- V. 1. 2) Hipótesis correlacionales
- V. 1. 3) Hipótesis de la diferencia de grupos
- V. 1. 4) Hipótesis explicativas o causales.

Actividad Inicial:

Clase expositiva en la cual se explican los puntos fundamentales de la bibliografía correspondiente.

Desarrollo:

- a- Reconocer en cual / les de las "Investigaciones de Clase" se formulan hipótesis y caracterizarlas según los criterios clasificatorios de la bibliografía correspondiente.
- b- A partir de la lectura grupal de artículos periodísticos distribuidos en clase, reconstruir las hipótesis que guiaron las investigaciones publicadas. Determinar de qué tipos de hipótesis se trata.
- c- Resolver los ejercicios correspondientes al tema "Hipótesis" de la Guía de Trabajos Prácticos.

Verificación:

Utilizando como fuente de información la "Encuesta de hogares" disponible al final de la Guía de Trabajos Prácticos, responder individualmente a la consigna propuesta por el docente en clase.

Bibliografía:

- HERNÁNDEZ SAMPIERI, FERNÁNDEZ COLLADO, BAPTISTA LUCIO, Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill, México 1990 . Capítulo 5.

- Guía de Trabajos Prácticos de Cátedra

1.13 *(2º LECCIÓN) Tiempo estimado: 2 clases*

1.14 V. 2) Variables

- **Objetivo:** Construir los correlatos empíricos – dimensiones, indicadores, índices-que permiten medir el comportamiento efectivo de las variables.

V. 2. 1) Las etapas del proceso de operacionalización de las variables.

V. 2. 2) Tipos de Escalas de Medición.

Actividad inicial:

A partir de un fragmento de película visto en clase los alumnos reconstruyen hipótesis y traducen las imágenes iniciales de las variables en ejemplos que podrán ayudar a detectar dimensiones y categorías de sus conceptos y a volcarlos en indicadores (Lazarsfel, 1973). El docente informa acerca del proceso de operacionalización de variables y sobre los niveles o escalas en que estas pueden ser medidas, destacando la importancia de la validez, confiabilidad y sensibilidad de una escala.

Desarrollo:

- a- A partir de la lectura del Ranking Clarín (Imagen de 100 empresas) correspondiente al presente año, reconocer en clase dimensiones e indicadores. Reconstruir el "Índice de Imagen" elaborado por los investigadores. Luego construir en pequeños grupos un "Índice". (Por ejemplo: "Índice de exposición a los medios de comunicación masiva")
- b- Resolver en clase (grupos), los ejercicios 1 a 4 correspondientes al tema "Operacionalización de variables"; y 1 a 6 correspondientes al tema "Escalas de medición", de la Guía de trabajos Prácticos.

Verificación:

Resolver individualmente el caso "Líneas Aéreas del MERCOSUR", respondiendo a las siguientes preguntas:

- ¿Qué dimensiones e indicadores de la variable "calidad del servicio" elabora cada enfoque?. ¿Con cuál acuerda Ud. mas?, ¿Porqué?.
- Los dos enfoques para medir la calidad de las líneas aéreas. ¿ Son comparables?, ¿En qué forma son similares?, ¿En qué forma son diferentes?
- ¿qué tipo de validez considera Ud. que deben demostrar los dos enfoques para medir la calidad?, ¿porqué?.

Bibliografía:

- ROJAS SORIANO, RAUL: Guía para realizar investigaciones sociales . México, Plaza y Valdéz Ed., 25° ed. 2000. Cap. VIII
- SABINO, CARLOS A. El proceso de investigación. Argentina, Lumen/Humanitas, 1996. Capítulo. "Indicadores e índices".
- ZIKMUND, WILLIAM: Investigación de Mercados. México, PrenticeHall.1998. Capítulo 13.

(3° LECCIÓN) *Tiempo estimado: 1 clase*

Objetivo: Formular la hipótesis de su propia investigación, definiendo conceptual y operacionalmente las variables, y estableciendo los niveles de medición de las mismas.

1.15 Actividad Inicial:

- Lectura general del caso breve: "Sopas Rápidas".

Dadas las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuán importante es el papel que desempeñan los hombres en la compra de alimentos?
- ¿Cuáles son las características que diferencian a los hombres que compran alimentos de los que no lo hacen?
- ¿Son los hábitos de compra de los hombres similares o diferentes a los de las mujeres?

- En cada grupo:

1º- Sugerir hipótesis de investigación

2º- Sugerir definiciones conceptuales y operacionales para algunas de las variables involucradas.

3º- Establecer en qué escalas se medirían esas variables y fundamentar.

4º- Se analizan algunas sugerencias en términos de confiabilidad, validez y sensibilidad.

- En el grupo total se discuten algunas de las sugerencias.

Desarrollo:

- Reunidos en grupos los alumnos sugieren posibles hipótesis para la propia investigación.
- Se intenta pensar en común dimensiones e indicadores de las variables involucradas.
- Se sugieren escalas para la medición de las variables.
- Se analizan algunas sugerencias en términos de confiabilidad, validez y sensibilidad.
- Los docentes trabajan con los grupos intercambiando propuestas, escuchando y haciendo correcciones.

Evaluación:

En la propia investigación (que se está desarrollando grupalmente a lo largo del curso), y respondiendo a las preguntas que los alumnos se han formulado en el "Problema de Investigación":

- Formular su propia Hipótesis de Investigación.
- Definir conceptual y operacionalmente las variables
- Establecer niveles de medición para las variables.

Bibliografía:

- La correspondiente al tópico, citada oportunamente en cada punto.
- Se sugiere para aquellos que deseen ampliar la lectura, una bibliografía optativa de textos muy específicos, que pueden aclarar dudas sin ampliar en exceso.

Bibliografía de ampliación:

- KERLINGER, f: Investigación del comportamiento. Técnicas y Metodología. México, McGraw Hill, Mexico, 1995. Capítulo 2: "Problemas e hipótesis"
- KORN, F. Conceptos y variables en la investigación social. Buenos Aires, Nueva Visión. 1971 Páginas 9-19.
- SIERRA BRAVO, R. Técnicas de Investigación Social. Madrid, Paraninfo, 1998 Capítulo 5.
- ROJAS SORIANO, RAUL: Guía para realizar investigaciones sociales. México, Plaza y Valdez ED. 2000. Capítulo. VII.

Anexo 5

Relacionar datos y teorías

Ejemplo 1

Lea atentamente el siguiente relato periodístico:

“La Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, preocupada por el rendimiento escolar de los alumnos porteños, solicitó a la consultora “Numatrix” un estudio sobre el uso del tiempo libre en los niños de edad escolar. Los técnicos de la Secretaría notaron un aumento en los índices de repitencia de los alumnos de escuelas medias de esta ciudad motivados por el fracaso en los exámenes recuperatorios. Si bien la Secretaría está trabajando en programas de capacitación docente con el fin de implementar nuevos métodos de enseñanza, supone que el motivo de tal fracaso escolar se debe al tipo de actividades que los niños desarrollan en su tiempo libre. El horario escolar cubre sólo una porción menor del tiempo de estos chicos, durante el resto del día los niños realizan diversas actividades, muchas de las cuales suponen desarrollar habilidades incompatibles con las que el ámbito escolar les propone.

Resulta interesante destacar que el resultado del estudio reveló una gran dispersión de los datos debido a la franja de edad analizada: si bien las edades no varían mucho, en términos cualitativos el cambio es muy notorio. La diferencia de gustos de un niño de 12 años con los de uno de 18 es muy grande. Una similar diferencia se pudo apreciar en las actividades recreativas de varones y mujeres.

Esperamos que estos datos le sean de utilidad a los funcionarios de la Secretaría de Educación para solucionar los problemas de las escuelas porteñas.”

- a. Identifique las variables que aparecen mencionadas en el relato
- b. Señale la hipótesis que formula el autor de la nota, destacando:
 - Cuáles son las variables relacionadas en ella
 - Indique la relación establecida entre ellas (variable/s dependientes e independiantes).
 - Construya un instrumento para medir las variables de la hipótesis.

Ejemplo 2

1. Lean el siguiente texto del PNUD y luego resuelvan las actividades propuestas.

“El IDH es un indicador de calidad de vida construido por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), que mide cada año los principales aspectos de las condiciones de vida de los distintos países del mundo. Contempla tres indicadores básicos: longevidad, definida en relación con la esperanza de vida al nacer; nivel educacional, medido en función de la alfabetización de adultos y tasas de matrícula en educación primaria, secundaria y terciaria; y nivel de ingresos, que es medido por el PBI per cápita real en dólares. Por lo tanto, el nivel de bienestar que logra cada uno de los países es un indicador relevante del desarrollo humano.

Los objetivos del desarrollo humano son: vivir una vida larga y saludable, adquirir conocimientos y tener acceso a los recursos necesarios para tener un nivel de vida digno. También abarca aspectos vinculados con la libertad política, económica y social, con las oportunidades para tener una vida creativa y productiva, y con la garantía de los derechos humanos.

El PNUD establece para el IDH una escala de 0 a 1 y cada país se sitúa en un punto de la escala. Los países de alto desarrollo humano se encuentran entre 0,800 a 1, los de desarrollo medio, entre de 0,500 a 0,799 y los de bajo desarrollo, por debajo de 0,500.”

- a. ¿Cómo define el PNUD el concepto de desarrollo humano?
- b. Agrupen los indicadores que comprende el IDH según correspondan a: educación; salud; trabajo; Ingresos o alimentación.
- c. El IDH también contempla indicadores de calidad de vida vinculados con el derecho a la cultura y a la política que tienen las personas. Den ejemplos y expliquen con sus palabras qué entienden por: libertad política, económica y social; oportunidad de una vida creativa y productiva; garantía de los derechos humanos.