

La confección de anteproyectos de investigación como recurso didáctico para abordar la metodología de investigación en carreras de orientación técnica.

María Cecilia Tonon (UNL/UCES) y Laura Villalba (UCES/UNRA)
tononcec@hotmail.com / mlvillalba@arnet.com.ar

Introducción

En el presente trabajo intentamos describir una experiencia pedagógica en el marco de la cátedra Metodología de la Investigación Social, que se imparte en el cuarto año de la carrera Licenciatura en Recursos Humanos de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Sede Académica Rafaela. Dado que la mayor parte de las fuentes para el análisis han sido los materiales propuestos por las profesoras de la cátedra, la perspectiva de estudio se centra, preferentemente, en las prácticas docentes y el producto de esas prácticas. En este sentido, se hace hincapié en el tratamiento de una actividad en particular dentro de la enseñanza de la metodología que incluye, como describiremos más adelante, formulación de planes de trabajo, preparación de clases-taller, tareas de ejercitación y evaluación, presentaciones en PowerPoint, Prezi, etc.

Ahora bien, ¿por qué esta preocupación por la enseñanza de la metodología de investigación? Siguiendo los planteos de algunos especialistas (Barriga, 2000; Magallanes y Scribano, 2001; Barriga y Henríquez, 2004a, 2004b, 2005; Scribano, 2005; Scribano, Gandía y Magallanes, 2006; Gandía, Magallanes, Vergara, 2007; Gandía y Magallanes, 2014), parece evidenciarse en los últimos años un interés consciente en reflexionar acerca del lugar y el rol de la metodología en relación a la investigación y, especialmente, respecto de las currículas de los campos disciplinares específicos. Según lo dicho, las especulaciones en torno a los "obstáculos académicos" que interceden en la enseñanza de la metodología, como el "peso de la doxa académica" o los "habitus escolásticos" (Scribano, 2005: 239) conservados en muchos casos por el sistema educativo en el nivel superior, permiten reflejar un camino marcado por prejuicios y resistencias a la hora de transitar por el camino de la enseñanza y el aprendizaje de "preceptos metodológicos".

De acuerdo con lo aquí expresado, se trataría, entonces, de pensar en nuevas didácticas específicas para la comprensión del proceso de investigación. Una propuesta que intente trascender los modelos habituales de enseñanza, esto es, "decir a los estudiantes lo que sabemos sobre un tema" (Carlino, 2006: 13), para adentrarse en recursos que tiendan a la enseñanza de modos de indagar, de aprender y de pensar la metodología de investigación. Esto ha sido el punto de partida y la principal preocupación de la propuesta que nos proponemos describir en esta ponencia. Así, las preguntas disparadoras han rondado en cuestiones como: ¿qué sucede cuando los obstáculos y las resistencias a la enseñanza de la metodología de investigación social se trasladan a instituciones educativas de nivel superior cuyos objetivos no son tanto la formación de académicos, sino preparar técnicos, especialistas o profesionales para trabajar en organizaciones financieras, comerciales o industriales preferentemente?; ¿qué particularidades tiene o tendría que tener enseñar metodología en carreras de perfil técnico?; ¿qué orientación se le da a esta materia en este tipo de carrera?; ¿cómo transitar por experiencias didácticas para que los alumnos puedan reconstruir un sistema de nociones y métodos propios del campo de estudio de la metodología y, sobre todo, interesarse en ellos?

Enseñar metodología en carreras de orientación técnica

Desde las últimas décadas del siglo XX, se ha desplegado en nuestro país un abanico de nuevas instituciones en el nivel superior. Se trata de un mercado educativo proveniente del sector privado mayormente¹, en gran parte derivado del progresivo deterioro del financiamiento del sector público en materia de educación superior. Aparecen así, una serie de universidades con una orientación más práctica y vocacional, especialmente en las áreas tecnológicas y de los negocios, con el fin de satisfacer las necesidades del mercado de trabajo².

En este contexto, las metodologías de investigación se han ido adaptando a los requerimientos de las currículas de estas nuevas carreras, al perfil de los egresados y a la especialización en un área determinada, como puede ser la económica: recursos humanos, administración de empresas, marketing, publicidad, control de gestión, etc., más interesada en formar expertos para el mercado laboral que profesionales con intereses en la investigación. Esto ha supuesto un desafío permanente para los docentes de las metodologías de investigación social de algunas de estas carreras, que han ido redefiniendo sus tópicos de análisis, se han adentrado en el desarrollo de nuevas propuestas de producción de conocimiento, fortaleciendo algunos enfoques en relación a otros, etc.

De acuerdo con los planteos de algunos autores, hay una tendencia de presentar la metodología "desde el punto de vista de lo académico" y en clave meramente instrumental. En este sentido, coincidimos con éstos cuando refieren que estas características no reflejan plenamente las necesidades de los estudiantes:

¹ De acuerdo con Fanelli y Balán (1994: p.8), se trata de un conjunto heterogéneo de organizaciones respecto de la gestión y la estrategia educativa. Muchas provienen de sectores confesionales, de grupos empresariales (como por ejemplo el caso que se despliega en esta ponencia), vinculados con instituciones del exterior, o que luego de una larga experiencia en la docencia o la investigación, consiguieron apoyos empresarios para transformarse en universidades.

² Esto no supone por parte de estas instituciones un desinterés o desatención de la dimensión académica, sino que se observa una tendencia a privilegiar su oferta de programas hacia diplomaturas aparentemente innovadoras, a la vez que fortalecen la imagen de una formación con salida laboral garantizada (Fanelli y Balán, 1994: p. 11)

En primer lugar, la realidad profesional de nuestros alumnos es que la gran mayoría de ellos no van a ser académicos, sino profesionales libres o profesionales adscritos a algún tipo de organización no académica (privada, como empresas, o pública, como agencias del Estado). En segundo lugar, en el mundo actual de softwares para procesar información y trabajos íter/multi/trans-disciplinarios, el aspecto que debe regir en la formación de futuros investigadores es cultivar el amor a, y el orgullo en, nuestro quehacer como investigadores; es decir, pasar de una visión del investigador como técnico a una visión del investigador como artesano. (Barriga y Henríquez, 2004b: p. 4)

El reclamo de este formato "artesanal" en la enseñanza de la metodología de investigación, estaría señalando una revisión de la forma de tratamiento de los paradigmas metodológicos; una vuelta de tuerca en la presentación de aquellos clásicos³ a partir de los cuales nos formamos y enseñamos a indagar y estudiar los fenómenos sociales.

En un ámbito como el de la formación de profesionales para la administración y la gestión de las organizaciones, este perfil artesanal se plantea más que nunca como un reto y una necesidad. Como bien dicen Barriga y Henríquez (2004b):

No todos nuestros alumnos serán, ni desean ser, académicos al titularse. La mayoría entrará a trabajar de forma dependiente mientras ejerce como profesional joven. La autonomía que nosotros suponemos desde las torres de marfil de la academia no reflejan la realidad laboral de nuestros alumnos. Si queremos formar los mejores profesionales posibles, tenemos que reconocer esta discrepancia en la forma en que nosotros nos enfrentamos a nuestro quehacer docente. (pp. 17-18).

Es en este sentido, en el que enseñar metodología implica una orientación docente abierta a una formación técnica, un saber hacer, pero que también incluya la capacidad de sostener saberes que atiendan al interés del demandante, intentando explicitar por qué, cuándo y cómo hacer.

³ Particularmente estamos haciendo referencia a Bunge (1985), Klimovsky (1994), Hernández Sampieri y otros (2003), Sierra Bravo (2003), Ander Egg (1995), Samaja (2004), Sabino (1992), entre otros autores de lectura básica en las cátedras de metodología.

Sin subordinar la dimensión teórica de la metodología, esto es, aquella por la cual "toda investigación es una construcción teórica" (Sautu, 2005: p. 17), entendemos que hay en el perfil de las carreras que venimos tratando, una tendencia a la investigación social fuera de la academia, con un perfil investigativo más pragmático y menos preocupado por poner a prueba o generar teoría (Barriga y Henríquez, 2004b: p. 18). Decir esto no supone un vaciamiento de fórmulas teóricas en las prácticas pedagógicas de la metodología de investigación, pero sí implica una revisión de su rol en la manera de enseñarla. Esto es evidente en la experiencia docente que intentamos analizar en este trabajo y que desarrollaremos en el próximo apartado.

La enseñanza de la metodología de investigación a través de la elaboración de proyectos de investigación

Como referíamos en el punto anterior, nos proponemos aquí realizar la descripción analítica de una experiencia pedagógica y, a partir de ella, exponer los resultados logrados. La propuesta de enseñanza a la que nos referimos se basa en la confección de anteproyectos de investigación como recurso didáctico para abordar contenidos específicos del proceso de investigación, llevada a cabo en la materia Metodología de la Investigación Social, correspondiente al cuarto año de la carrera Licenciatura en Recursos Humanos de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Sede Académica Rafaela (Santa Fe).

Antes de entrar de lleno en el tratamiento de la actividad, conviene dejar sentado algunos aspectos generales de la carrera y dentro de ésta, de la asignatura Metodología, para tener explicitado el contexto de referencia de la experiencia.

La licenciatura tiene como alcances fundamentales:

...contribuir a generar en las organizaciones prácticas innovadoras que propicien el desarrollo de las competencias individuales y grupales de sus miembros y ayude a prever las consecuencias laborales de los cambios actuales en el marco de un alto compromiso con el desarrollo sostenible

de la sociedad.” (...) Formar graduados integrados a las actuales necesidades de la gestión de la organización a nivel nacional e internacional, capacitados para definir y dirigir políticas de recursos humanos, guiar sus procesos y prácticas alineadas a sus políticas, metas y objetivos de la organización y ejercer como asesores estratégicos de la alta dirección, aportando valor para su desarrollo y el de sus miembros, con fuerte conciencia del impacto social de sus decisiones y acciones. (UCES, s/f: p. 6).

Como se puede observar, en el marco de una carrera con una notoria mirada pragmática, “realista” del conocimiento⁴, se esperaría una cátedra de metodología que pueda ser funcional a esta tendencia a preparar expertos en la gestión, en los procesos y prácticas de las organizaciones. Las características discutiblemente instrumentales de la metodología⁵, estarían acompañando en este sentido. Sin embargo, nuestra preocupación como docentes de una asignatura que tiene como objeto fundamental la comprensión del proceso de investigación de la realidad social, desplaza este interés prescriptivo por otro que apunta hacia “la discusión de los conocimientos disponibles sobre el proceso de la investigación” (Samaja, 2004: pp. 13-14).

De esta forma, desde la cátedra se espera que los estudiantes puedan a lo largo del curso: manejar con precisión conceptos básicos y categorías de análisis de la metodología de investigación social; construir explicaciones del proceso de investigación en el área socioeconómica, con sentido analítico y crítico en el marco de la realidad que los rodea; contribuir con los aportes específicos de la cátedra a la elaboración de los trabajos finales de la carrera; abordar críticamente el material bibliográfico propuesto; asumir un rol activo durante el desarrollo de las clases.⁶ De lo dicho, se resalta el componente creativo, constructivo, crítico en el aprendizaje que le permita a los estudiantes transitarlo a través de un proceso que no sea “ajeno y automático”, sino, antes

⁴ Según la información de la página web de la carrera, al estudiante se le ofrece un “conocimiento académico de vanguardia, práctica y realismo en la aplicación de las teorías y formación de valores”. Recuperado de <http://www.uces.edu.ar/carreras-universitarias/facultad-ciencias-economicas/recursos-humanos/#plan>

⁵ Cfr. Sautu, R. (2005).

⁶ Extraído de los objetivos generales propuestos por la cátedra Metodología de la Investigación Social. Programa de la cátedra.

bien, que pueda abordarlo de "forma personal, prolija y cuidadosa", sobre la base de ciertas técnicas o experiencias concretas de cómo se ha hecho investigación (Barriga y Henríquez, 2004b: pp. 9 y 19).

En este sentido, buscamos forjar un artesano en lugar de un técnico. Vislumbrar en la perspectiva del perfil del egresado de la carrera de Recursos Humanos, algunos elementos para acentuar la "actitud artesanal" que le permita "al joven profesional a enfrentarse a imprevistos en su labor". Creemos que la metodología en este tipo de carreras, tendría que apuntar a ello. Vale, entonces, preguntarnos con Barriga y Henríquez (2004b), "¿cómo transmitimos a nuestros alumnos los criterios para que ellos logren superar sus dificultades? Ciertamente no presentándoles la investigación social como un conjunto de procedimientos preestablecidos, sino desarrollando en ellos una confianza y una forma de enfrentarse a su quehacer que priorice la rigurosidad." (p. 10)

La propuesta didáctica de elaboración de anteproyectos de investigación que abordaremos a continuación, tiene este sustrato.

Fundamentación de la propuesta o por qué formular ante-proyectos de investigación como recurso didáctico para abordar la metodología de investigación en la carrera Licenciatura en Recursos Humanos

Desde que iniciamos la labor docente en la cátedra detectamos, por un lado, una notable dificultad en los estudiantes para asimilar los contenidos abstractos propios de la metodología, particularmente aquellos que tienen un trasfondo epistemológico o analítico⁷; por otra parte (y tal vez como consecuencia de lo anterior), evidenciamos un desinterés y escasa participación en las clases, sumado al limitado tiempo del que disponemos para desarrollar aspectos teóricos y prácticos en un cuatrimestre con tres horas semanales de clase. Si bien esto no es privativo de esta cátedra y de esta carrera⁸, su recurrencia nos

⁷ Particularmente detectamos dificultades en el tratamiento de contenidos de orden teórico, por ejemplo, aquellos que hacen al debate entre ciencia, método y tipos de métodos, conocimiento y tipos de conocimiento, investigación cualitativa y cuantitativa, que se desarrollan en la introducción de la materia; como así también, el abordaje del marco teórico, otro punto que les resulta complejo a la hora de desarrollar sus anteproyectos.

⁸ Evidentemente, es el resultado de prácticas y rutinas institucionalizadas por las que el estudiante concurre a las aulas universitarias a escuchar, asumiendo una actitud pasiva ante clases magistrales sostenidas sobre concepciones academicistas donde "...la solvencia

alertó a tratar de buscar nuevas alternativas desde donde generar el interés por los temas y las actividades al interior de la asignatura. Surgió así la idea de la confección, presentación y defensa de un anteproyecto de investigación, cuya finalidad atendía a iniciar a los estudiantes en el trabajo de investigación, abordar posibles temas para futuros estudios, y acercarlos al universo de análisis de sus propuestas de intervención en el marco de sus trabajos finales. La actividad se desarrolló a lo largo de varios años, lapso en el que podemos encontrar varias etapas que presentaremos a continuación.

Etapa inicial de producción de anteproyectos durante y post-cursado (2007-2012)

Durante una primera larga fase de trabajo, entre 2007 y 2012, se le propuso a los alumnos el seguimiento de un esquema base a partir del cual ellos tendrían que ir desarrollando sus anteproyectos. Esta estructura constaba de una serie de pasos (explicada a comienzos del cursado, conjuntamente con la presentación general de la cátedra y su programa) que coincidían con los temas que se desarrollaban a lo largo del cuatrimestre, especialmente, aquellos que conformaban las etapas principales de una investigación desde la perspectiva estándar:

- Identificación del proyecto: denominación o título y responsable(s) de su ejecución.
- Situación motivadora: conclusión del estudio exploratorio; delimitación de la situación o problema; objetivos (generales y específicos); preguntas relativas a los objetivos; justificación.
- Supuestos teórico metodológicos: antecedentes; marco teórico o referencial (conceptos, operaciones y/o categorías básicas que definen la especificidad del proyecto); formulación de hipótesis; análisis de variables (operacionales y teóricas).
- Descripción de la propuesta: resumen; finalidad y objetivos específicos.

intelectual aparece ligada a un discurso unidireccional que exhibe un conocimiento de ribetes enciclopédicos” (Coudannes y Andelique, en prensa). Estas prácticas educativas abonan representaciones -compartidas por estudiantes y profesores universitarios- que le otorgan a la clase expositiva un plusvalor en detrimento de propuestas y dinámicas interactivas. Cfr. Tonon y Andelique (en prensa) y Gugliano y Robertt (2010).

- Referencias: bibliográficas, de apoyatura teórico metodológica, material y/o documental.
- Planteamiento (de su ejecución): duración del proyecto; etapas del trabajo; plan de actividades previsto; procedimientos metodológicos y técnicas a emplear; cronograma de realización.
- Impacto del proyecto (indicadores de éxito: efectos y consecuencias, resultados o productos finales esperados): relevancia (en términos de avance del conocimiento); significación (del problema práctico a cuya solución se orienta); aportes (a la formación de recursos humanos; al desarrollo pedagógico didáctico)

Estos ítems (algunos reajustados a lo largo de los años), se iban siguiendo y evaluando progresivamente a través de la cursada y luego de ella, mediante diferentes recursos, como entregas parciales mediante la formulación de diferentes trabajos prácticos sobre el tema y/o problema de investigación, elaboración del estado del arte y/o del marco teórico, que se corregían y se ponían en común grupalmente, además de la devolución realizada por las docentes; como así también la utilización de una de las instancias de evaluación parcial para presentar y defender los avances realizados en el proyecto.

La posibilidad de ir acompañando la actividad a lo largo del cuatrimestre (incluso luego de él, a través de consultas presenciales o por mail), nos permitía ir desentrañando la teoría sobre la cual se desplegaban los temas de la cátedra, a la vez que llevar a la práctica los contenidos específicos de la metodología, sobre la base de temas y/o problemas de investigación vinculados con la carrera. A través de este ensamblaje, nos fuimos dando cuenta de las dificultades que se les presentaban a los alumnos para poder aplicar la teoría en la práctica y, por otra parte, los desafíos que se nos planteaban como docentes para ir reformulando y reafianzando algunas nociones metodológicas básicas en los trabajos propuestos.

Etapa intermedia: producción de artículos académicos (2013-2014)

En 2013, la propuesta cambió de formato e iniciamos, podríamos decir, una etapa intermedia. Nos referimos al período 2013-2014 en el que formulamos como trabajo final la producción de artículos académicos.

Las conclusiones que se obtienen en un artículo académico suelen ser tentativas, y es común encontrar discusiones sobre alternativas y propuestas para futuros trabajos (Campanario: 2004). Entonces, pensamos que esta instancia podía ser válida dentro de nuestro proceso de enseñanza y como recurso didáctico. De esta forma, se podía trabajar las etapas principales de una investigación y, también, les podría servir a los estudiantes como un primer acercamiento a temas o problemáticas de estudio para el trabajo final de la carrera.

Por otra parte, a través de esta actividad, se cumpliría también con una necesidad que considerábamos fundamental dentro del ámbito académico y social en general, relativo a la circulación de las ideas y de los conocimientos trabajados al interior de las cátedras, aspecto que por otra parte estaba escasamente desarrollado, salvo puntuales excepciones, en la sede UCES de Rafaela. En este sentido, se apuntaba a favorecer la posibilidad de difundir los resultados de dichas investigaciones en los distintos canales de comunicación que brinda la institución a nivel nacional. Por ello es que pensábamos en un artículo académico, teniendo en cuenta que es un medio elemental para la comunicación de los resultados de una investigación.

La estructura del trabajo final solicitado fueron los requerimientos básicos para la confección de un artículo académico y presentado también con el programa de cátedra. De esta forma, les propusimos a nuestros estudiantes que elaboren un artículo académico siguiendo las siguientes pautas, establecidas como guías para la organización de los escritos:

- Título, o denominación del artículo. Aquí hacíamos hincapié en el recorte temporal y espacial de la problemática.
- Resumen, en el que brindasen información preliminar del contenido del artículo y se enuncien las principales conclusiones. Trabajamos, además, en identificar el interés y objetivo principal del estudio. En este apartado debían describir

también los métodos utilizados, resumir, destacar los principales resultados y resaltar los aspectos más relevantes de su investigación.

- Introducción. En este punto trazábamos la elaboración y planteamiento del problema, la presentación del/de los objetivo/s y la hipótesis. También incluimos que los alumnos establecieran el marco contextual en el que se insertaba el problema que se iba a resolver, qué es lo que se sabía acerca del asunto en cuestión, qué es lo que no se sabía, y qué aportaría ese estudio.
- Cuerpo. Constituía la parte fundamental del trabajo de investigación. Los alumnos debían desplegar el tratamiento del tema y dar cuenta de cuáles fueron los hallazgos.
- Conclusiones.
- Bibliografía.

Esta propuesta de elaboración, presentación y defensa de un artículo académico, al igual que en la primera etapa, fue una actividad grupal desarrollada a través de modalidades de aula-taller y trabajos domiciliarios. Mediante trabajos prácticos íbamos desarrollando progresivamente los distintos temas y se destinaron clases específicas para reflexionar y debatir los avances entre alumnos y docentes.

Por ejemplo, el primer trabajo práctico consistió en que discutan, escojan y redacten una idea de investigación definitiva que sería la que iban a ir desarrollando, que mencionen cuáles serían los antecedentes o las fuentes para empezar a analizar dichas ideas, datos de textos y autores que trataban la temática propuesta, y que justifiquen la pertinencia de la idea seleccionada en términos de avance del conocimiento o de relevancia temática para la carrera; su implicancia práctica, si ayudaría a resolver algún problema de la realidad, etc.

Los resultados de esta primera actividad fueron medianamente satisfactorios. En general, la idea de investigación estaba bien pensada, al igual que la justificación, pero donde se evidenció una mayor falta de comprensión fue en relación al análisis de los autores respecto a la temática, esto es, el tratamiento de los antecedentes. Si bien era un aspecto que había sido explicado en clases

y trabajado con algunos ejemplos, la mayoría realizaban una especie de resumen de bibliografía, mencionando solo los datos de autores de sus trabajos.

Para el segundo trabajo práctico se solicitó el planteo del problema y sus respectivos objetivos. Aquí nos encontramos con serias dificultades como, por ejemplo, la falta de coherencia entre el problema y los objetivos, la imprecisión en la redacción de los objetivos o la confusión en su consideración.

Los avances o dudas que nos iban presentando los alumnos vía mail demostraban las dificultades en la comprensión de lo que implicaba la confección de un artículo académico. En algunos casos, enviaban el resumen sin antes haber elaborado el desarrollo del trabajo, o la introducción al problema se presentaba descontextualizado, sin referir, por ejemplo, por qué eligieron esa temática. Pero lo que sobresalía en la mayoría, era la falta de desarrollo; se evidenciaban complicaciones para reelaborar las ideas y plasmarlas por escrito, sobre todo porque, como señalaban varios estudiantes, no era una práctica que acostumbraban a hacer en las diferentes materias medulares de la carrera y desde donde tomaban la teoría para abordar sus problemas.

Fue evidente que con solo dos momentos para trabajar en taller, no llegábamos a lograr los objetivos que nos habíamos propuesto. Se necesitaba más "elaboración artesanal", tener más momentos de construcción conjunta. Si, como dice Carlino (2006), "...no es posible dar por sabidos los procedimientos de comprensión y producción escrita, resulta necesario que el docente guíe y brinde apoyos para que los alumnos los puedan implementar." (p. 24) Fue por ello que en los dos últimos años retornamos a la propuesta original de confección de anteproyectos, pero durante el cursado y con el desarrollo sólo de algunos elementos del proceso de investigación.

Etapa actual de producción de anteproyectos durante el cursado con el desarrollo de algunos elementos del proceso de investigación (2015-2016)

En esta etapa intentamos modificar algunas cuestiones que tenían que ver con el seguimiento en la elaboración del trabajo de los alumnos a partir de las

dificultades que fuimos encontrando. Para la elaboración del anteproyecto de investigación, solicitamos los siguientes aspectos:

- Identificación del proyecto y una denominación del mismo.
- Planteo de una situación motivadora. A través de un estudio exploratorio o reconocimiento de los antecedentes del tema, se indicó que elaboren conclusiones para poder realizar una delimitación o planteo del problema, con sus respectivos objetivos y justificación.
- Elaboración de los supuestos teórico metodológicos, confección de un marco teórico o referencial, formulación de hipótesis, análisis de variables e indicación la operacionalización de las mismas.
- En relación a la descripción de la propuesta, se les planteaba el desarrollo de un resumen, con las respectivas referencias bibliográficas, material y/o documental que hubiesen utilizado. Por último,
- el planteo de los procedimientos metodológicos y técnicas para emplear en la investigación.

En esta última etapa incluimos varios pasos para considerar en el anteproyecto, pero también lo organizamos con un seguimiento más continuado, mediante la presentación de tres prácticos domiciliarios y tres instancias de aula-taller. Estas últimas actividades nos resultaron muy positivas, ya que consideramos que ayudó a los alumnos a identificar errores y aciertos. Se trataba de un intercambio para que cada grupo lea y corrija el trabajo de otro, y luego se pongan las observaciones a consideración en una reunión plenaria. Lo interesante era ver cómo los estudiantes, en función de los conocimientos que poseían de los temas específicos de su carrera, podían evaluar críticamente y constructivamente el avance de sus compañeros y brindarles elementos para revisar, readecuar sus propuestas de investigación.

De lo descripto hasta aquí, las tres etapas evidencian las expectativas que nos movilizaron y las dificultades que debimos sortear durante los desarrollos de las actividades; los avances y retrocesos en los resultados que fuimos obteniendo de nuestras propias prácticas, como así también de las observaciones de

nuestros alumnos. De sus producciones, sus consultas y devoluciones, hemos podido inferir algunos datos significativos que habilitan un análisis singular.

Un acercamiento a los trabajos elaborados por los alumnos

Como dijimos al comienzo de esta ponencia, una de las principales preocupaciones que nos movilizan como docentes de metodología en la carrera de Recursos Humanos, es indagar qué particularidades debería tener su enseñanza en carreras de perfil técnico profesional, cuáles son las dificultades que les puede presentar a los estudiantes y de qué forma orientarlos en nuevas propuestas de producción de conocimiento para que puedan abordar problemáticas dentro de los ámbitos en los que se desenvolverán en un futuro cercano. En este sentido, apuntamos a un perfil investigativo que respete los intereses de nuestros estudiantes y refuercen sus potenciales, y el análisis reflexivo de sus propias experiencias.

De los 54 trabajos analizados, 20 corresponden a la propuesta de elaboración de un artículo académico. De los mismos, en el 76% se tomó como unidad de análisis empresas familiares.

Es evidente la influencia que tiene en los estudiantes rafaelinos la estructura productiva de la ciudad⁹, en especial, la industria manufacturera, a la hora de la selección de las unidades de análisis. La misma situación se da con alumnos de localidades vecinas que tomaron también empresas de ese tipo para su estudio, manifestando algún grado de relación con los dueños o encargados de áreas en las cuales harían su análisis.

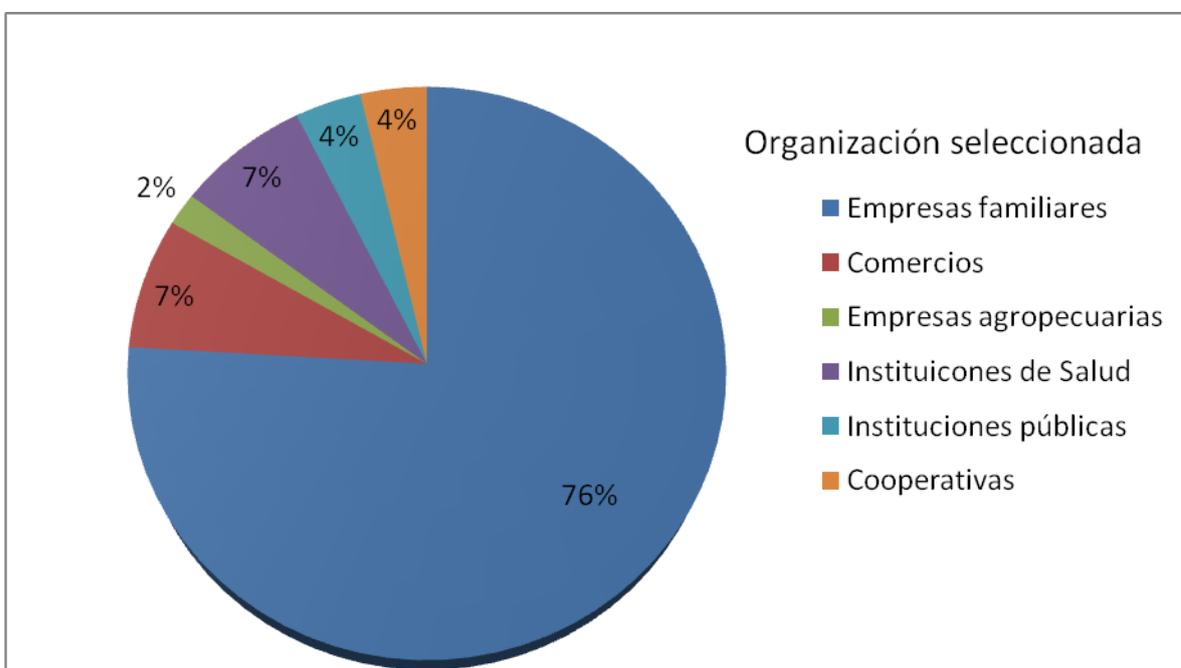
El alto porcentaje de empresas familiares en Rafaela y la región es una de las características de la ciudad y esa cualidad facilita su selección en el momento en que los alumnos deben determinar una problemática o buscar información; además de que se evidencian cuestiones que tienen que ver con las relaciones y/o el interés de ellos en ese tipo de organizaciones. Posiblemente, el perfil de

⁹ Esta afirmación la podemos constatar con datos que demuestran que la estructura industrial de Rafaela incluye empresas de 22 diferentes divisiones según la Clasificación Internacional Uniforme con una preponderancia en el rubro metalmecánico y de maquinaria para la industria alimenticia. Véase Relevamiento Socioeconómico 2013. ICEDEL. Municipalidad de Rafaela, en Costamagna, P. (2015).

UCES, más sensible a los intereses y preocupaciones del empresariado, contribuye a reforzar estas opciones.

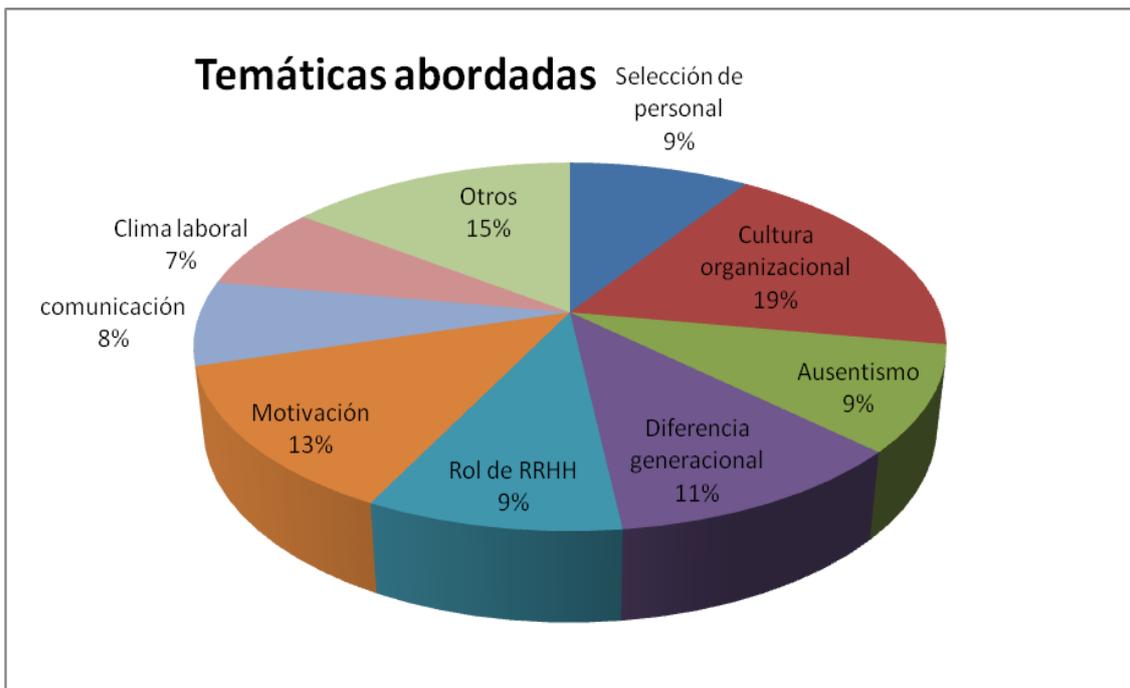
En la justificación de los trabajos, en general, quedaba en evidencia la factibilidad de acceder a la información necesaria en expresiones que manifestaban tener contacto fluido con uno de sus referentes que podría propiciar datos de utilidad, o que contaban con el apoyo del personal de la institución: dueños, gerentes, jefes de personal, etc., por ejemplo.

En otros casos la elección de la empresa estuvo determinada por el hecho de haber realizado trabajos de otras cátedras de la carrera, entonces, ya tenían conocimiento con problemáticas detectadas.



Unidades de análisis seleccionadas por los alumnos en los diferentes trabajos abordados.
Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las temáticas escogidas para los análisis, se puede señalar lo siguiente:



Temas y/o problemas construidos por los alumnos en los diferentes trabajos abordados.
Fuente: elaboración propia

El análisis de estos datos evidencia la preferencia y variedad de las temáticas elegidas por los estudiantes para realizar los anteproyectos. El gráfico nos muestra las temáticas preponderantes en el planteo del problema, aunque también podemos señalar que en la mayoría de los trabajos estos tópicos aquí representados se tratan como variables. Por ejemplo, la caracterización de la cultura organizacional y su relación con la comunicación interna, o la cultura organizacional vinculada con la diferencia generacional.

Cultura organizacional de la empresa es uno de los temas más elegidos y la problemática se relaciona con otras variables como, por ejemplo, liderazgo, comunicación, motivación, clima laboral, ausentismo. La cuestión de la diferencia generacional y el rol del profesional en recursos humanos también se han elegido como centrales en los análisis.

Por lo que se puede observar, nuestro propósito de brindar a través de la cátedra métodos, herramientas, nociones para indagar, analizar y elaborar un diagnóstico de alguna problemática con las que se pueden encontrar nuestros futuros profesionales, podría verse realizado en cierta medida.

Por otro lado está muy presente la relación entre las temáticas que corresponden a aspectos estudiados en las distintas cátedras de la carrera, y los autores tomados como referentes para la elaboración del marco teórico. Gran parte de la bibliografía que fundamentaron teóricamente estos trabajos, son textos básicos de las diferentes cátedras medulares de la licenciatura. Por lo general, son textos que abordan varios aspectos generales propios de los recursos humanos, por ende, la bibliografía siempre fue más bien escasa, teniendo que apelar a la consulta específica a los docentes de las respectivas cátedras sobre la que versaba el problema elaborado para que les sugiera otra referencia de ampliación. Sin embargo, en el momento de elaborar el marco teórico- referencial y conceptual, esta base les servía para que ellos encuentren una relación práctica y concreta a la actividad que estaban desarrollando respecto de los marcos. Por ejemplo, Marta Alles¹⁰, una de las autoras más trabajada por los estudiantes, es referente de casi todos los trabajos que analizaron la problemática de la cultura organizacional de la empresa. Lo mismo sucede con Idalberto Chiavenato¹¹ que es uno de los teóricos recurrente en toda la carrera, principalmente en temas como motivación y rol de recursos humanos.

Otro aspecto interesante para analizar es lo que respecta al alcance de la investigación. Si bien los alumnos, en general, reconocieron la posibilidad de analizar, interpretar y proponer soluciones a diversas problemáticas, podemos identificar algunos propósitos que nos parecen importantes al momento de evaluar nuestro objetivo inicial acerca del aporte de la enseñanza de la metodología de investigación social a futuros técnicos o especialistas en recursos humanos. En este sentido, observamos que los estudiantes consideraron que mediante la investigación podían diseñar procesos y herramientas capaces de solucionar problemas; que el resultado de las mismas sería usado como instrumentos de gestión, y que idearían e implementarían planes para proceder de determinada forma apropiada, según diagnóstico, y

¹⁰ Alles, M. A. (2012). *Comportamiento organizacional*. Buenos Aires: Granica.

¹¹ Chiavenato, I. (1997). *Administración de Recursos Humanos*. Segunda ed. Mc Graw Hill.

que eso beneficiaría a la empresa/organización¹². La referencia en casi todos los trabajos analizados a estos fundamentos, nos moviliza a pensar que desde el aprendizaje de la práctica de la metodología se pueden construir diferentes prácticas sociales.

Conclusiones

En esta ponencia intentamos realizar una descripción analítica de una propuesta de enseñanza basada en la confección de anteproyectos de investigación como recurso didáctico para abordar contenidos específicos del proceso de investigación, llevada a cabo en la materia Metodología de la Investigación Social, correspondiente al cuarto año de la carrera Licenciatura en Recursos Humanos de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Sede Académica Rafaela (Santa Fe).

Este proyecto, realizado desde el año 2007 hasta la actualidad, fue el resultado de una inquietud planteada por la cátedra que respondía a dos objetivos fundamentales: por un lado, atender al escaso interés y participación que presentaban los estudiantes en el desarrollo de las clases; por otra parte, recuperar las temáticas abordadas a lo largo del cuatrimestre. Para el logro de estas aspiraciones, formulamos una propuesta base como guía de trabajo para la elaboración de un anteproyecto de investigación. Partimos del supuesto de que esta actividad, como recurso didáctico, podía potenciar las interacciones en el aula y la construcción de conocimientos, a la vez que por su contenido permitía establecer múltiples relaciones con las problemáticas de la metodología de la investigación social abordadas en las clases. Se trataba de que los estudiantes abordaran como trabajo final de la cátedra algunos de los pasos fundamentales del proceso de investigación desarrollados en la materia, tales como: el tratamiento del estudio exploratorio o el estado del arte; la delimitación de la situación o problema (con sus objetivos, preguntas de investigación, justificación y factibilidad); los supuestos teórico referenciales; y los procedimientos metodológicos y técnicas a emplear, a partir de la selección de objetos de estudio vinculados directamente con su carrera. El resultado fue

¹² Aspectos relevados de las justificaciones de los anteproyectos.

la confección y defensa de un modelo de anteproyecto de investigación que posibilitaba iniciar a los alumnos en el trabajo científico, abordar posibles temas para futuros estudios, y acercarlos al universo de análisis de los trabajos finales que deben presentar al finalizar el plan de la carrera. Además, a través de esta actividad, se intentaba favorecer la posibilidad de difundir los resultados de dichas investigaciones en los distintos canales de comunicación que brinda la universidad.

Con el tiempo, la propuesta sufrió modificaciones en virtud de los resultados que se fueron obteniendo, de las características de los diferentes grupos y de los cambios curriculares que también se fueron dando al interior de la carrera y de la Universidad. De esta suerte, se pueden establecer distintos momentos en la evolución de la propuesta didáctica, señalando una larga etapa inicial en la que tomaron forma interesantes ideas de investigación de los alumnos, pasando por una breve readecuación consistente en la producción de artículos académicos en lugar de los ante-proyectos, para finalmente volver en un último y reciente momento, a una versión más ajustada de la propuesta original.

Del análisis de las producciones de los estudiantes, pudimos inferir que nuestro propósito de brindar a través de la cátedra métodos, herramientas, nociones para indagar, analizar y elaborar un diagnóstico de alguna problemática con las que se van a encontrar nuestros futuros profesionales, podría verse realizado en cierta medida, sobre todo en lo relativo a los objetos de estudio construidos para su tratamiento. Sin perjuicio de esto, notamos a lo largo del camino recorrido, una debilidad en nuestra experiencia, y es que a pesar de los intentos de fortalecer los espacios creativos y reproductivos de los conocimientos teóricos en el campo de la metodología, por momentos, tenemos la sensación de que terminamos cayendo en la mera transmisión de los paradigmas de la perspectiva estándar. Entonces, nos preguntamos ¿cómo salir de este círculo que nos mueve entre la formación científica de los estudiantes y el “predominio de un abordaje segmentado de los diferentes momentos del proceso de investigación”? (Gugliano y Robertt, 2010, p. 63).

Quizás, parte de las respuestas nos las puedan dar los mismos estudiantes, cuyas voces no aparecen aquí, sino sólo como producto de nuestras propias

prácticas, a través de los anteproyectos de investigación. Es necesario, entonces, volver la mirada a las representaciones y esquemas interpretativos de los estudiantes para poder, como dirían Gandía y Magallanes (2014), "poner bajo la lupa, los objetivos esperados en la experiencia enseñanza-aprendizaje en lo que se refiere a posibilitar a los estudiantes el conocimiento, profundización y utilización de la metodología y técnicas de investigación social." (p.58). Esto, será materia para un próximo trabajo.

Bibliografía

- Alles, M. A. (2012). *Comportamiento organizacional*. Buenos Aires: Granica.
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Bs. As.: Editorial Lumen.
- Barriga, O. y Henríquez, G. (2005). Repensando el conocimiento y la ciencia para la investigación social del siglo XXI: Algunas reflexiones preliminares, *Cuadernos de Trabajo social*, 1, 48-54.
- Barriga, O. y Henríquez, G. (2004a). Artesanía y Técnica en la Enseñanza de la Metodología de la Investigación Social, *Cinta de Moebio*, 20, 126-13.
- Barriga, O. y Henríquez, G. (2004b). Revalorando lo artesanal. Los sustratos de los objetivos pedagógicos en la enseñanza de la metodología de la investigación social, *Investigaciones Sociales*, 8(13), 311-324.
- Barriga, O (2000) El actor social que hace investigación, Reflexiones en torno a la enseñanza de la metodología, *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales* 6 (2), 27-35.
- Bunge, M. (1985). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.
- Campanario, J. M. (2004). *Algunas posibilidades del artículo de investigación como recurso didáctico orientado a cuestionar ideas inadecuadas sobre la Ciencia*. UAB. Recuperado de: <http://ddd.uab.cat/record/1670>
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprenser en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Bs. As.: Fondo de Cultura económica.
- Chiavenato, I. (1997). *Administración de Recursos Humanos*. Segunda ed. Mc Graw Hill.
- Costamagna, P. (2015). *Política y formación en el desarrollo territorial. Aportes al enfoque pedagógico y a la investigación acción con casos de estudio*

en Argentina, Perú y País Vasco. Instituto Vasco de Competitividad - Fundación Deusto.

-Coudannes, M. y Andelique, C. M. (en prensa). ¿Cómo inciden las prácticas docentes universitarias en la formación del futuro profesor de Historia? La mirada crítica de los practicantes, *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia*.

-Fanelli, A. M. G. de y Balán, J. (1994). *Expansión de la oferta universitaria: nuevas instituciones, nuevos programas*. Buenos Aires: CEDES. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/cedes/fanelli.rtf>

-Gandía, C., Magallanes, G. y Vergara, G. (2007). Notas preliminares de los imaginarios en las representaciones de la Investigación social. Trabajo presentado en las *Jornadas Pre-Alas. Sociología y ciencias sociales: conflicto y desafíos transdisciplinarios en América Latina y el Caribe*, Buenos Aires.

-Gandía, C. y Magallanes, G. (Oct. 2013- Marzo 2014). La investigación y las perspectivas en la enseñanza de la metodología, *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 6 (3), 57-72.

-Gugliano, A. y Robertt, P. (2010). La enseñanza de las metodologías en las ciencias sociales en Brasil, *Cinta Moebio*, 38, 61-71.

-Hernández Sampieri, R, Fernández Collado, C, Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

-Klimovsky, G. (1994). *Las desventuras del conocimiento científico. Una introducción a la epistemología*. Buenos Aires: AZ Editora.

-Magallanes, G. y Scribano, A. (29 de Octubre a 2 de Noviembre 2001). La Enseñanza de la Metodología de la Investigación: Hacia una visión reflexiva de la práctica académica. Trabajo presentado en *XXIII Congreso de ALAS*, Guatemala.

-Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Caracas: Ed. Panapo.

-Samaja, J. (2004). Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica. Bs. As.: Eudeba.

-Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*, Bs. As.: Lumiere.

-Scribano, A. (2005). La metafísica de la Presencia: Obstáculos académicos en la enseñanza de la metodología de la investigación, *Cinta Moebio*, 24: 239-245.

-Scribano, A., Gandía, C., y Magallanes, G. (2006). La enseñanza de la 'Metodología de la Investigación', *Ciencias sociales Online*, III(1), 91-102.

-Sierra Bravo, R. (2003). *Técnicas de Investigación Social. Teorías y ejercicios*. Madrid: Thompson.

-Tonon, M.C. y Andelique, C.M. (en prensa). La enseñanza de la modernidad temprana europea a través del cine. El análisis de una experiencia en la universidad. *Revista Clío & Asociados. La Historia enseñada*. UNL y UNLP.

Fuentes

-Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Facultad de Ciencias Económicas. (s/f). *Reglamento. Título sexto: visión, misión y alcances de la carrera de Recursos Humanos*.

-Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Facultad de Ciencias Económicas. (s/f). Página web de la carrera Licenciatura en Recursos Humanos. Recuperado de <http://www.uces.edu.ar/carreras-universitarias/facultad-ciencias-economicas/recursos-humanos/#plan>

-Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Facultad de Ciencias Económicas. *Programas de la Cátedra Metodología de la Investigación Social de la carrera Licenciatura en Recursos Humanos Sede Académica Rafaela*, años 2007-2016.

-Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Facultad de Ciencias Económicas. *Ante-proyectos de investigación de estudiantes de 3° y 4° año de la carrera Licenciatura en Recursos Humanos Sede Académica Rafaela*, años 2007-2012 y 2015-2016.

-Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Facultad de Ciencias Económicas. *Artículos académicos de estudiantes de 4° año de la carrera Licenciatura en Recursos Humanos Sede Académica Rafaela*, años 2013-2014.