

Reflexiones analítico-comparativas en torno a la enseñanza de las metodologías de investigación en el ámbito universitario mexicano

Dra. Paola Lazo Corvera¹
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)

Mtra. Claudia Marcela Alcocer Yáñez²
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)

Introducción:

El objetivo de esta ponencia es reflexionar sobre el lugar que tiene la enseñanza de las metodologías de investigación en la formación de grado y posgrado universitario. Interesa mostrar un trabajo analítico-comparativo que aborde las diferencias, dificultades y problemáticas identificadas en el proceso de enseñanza y acompañamiento de las metodologías de investigación de acuerdo con el grado, la estructura curricular, la formación de las docentes y estudiantes, así como los retos conceptuales disciplinares que implica el campo de conocimiento desde el cual se trabaja.

Desde la configuración curricular de cada asignatura que se analizará en este trabajo, se tienen acercamientos diferenciados que se entrecruzan con los intereses y valoración que otorgan las y los estudiantes a la investigación desde su formación disciplinar, así como el abordaje teórico y metodológico que cada docente hace como parte de su práctica didáctica y académica, ejercicio que implica tensiones y negociaciones interdisciplinares relevantes para el análisis y la discusión. Esta ponencia busca ofrecer posibilidades de conversación académica y docente sobre los retos y experiencias capitalizadas, así como los movimientos disciplinares teórico-metodológicos que el acompañamiento y la docencia interdisciplinar suponen, mismos que comprometen ética y epistemológicamente al

¹ paolalazo@iteso.mx

² claualcocer@iteso.mx

docente quien también construye y se construye a través de su práctica, a la par que los estudiantes, en un proceso de enseñanza dialéctica y continua, acorde a la naturaleza de las metodologías de la investigación.

Con base en las especificidades curriculares, didácticas y metodológicas de cada asignatura y considerando resultados empíricos de la experiencia docente, se analizan y comparan algunas dimensiones de la enseñanza de las metodologías de investigación en el ámbito universitario mexicano:

1) La Estructura Curricular:

El diseño y configuración curricular de cada curso tiene características particulares que permiten analizar distintos niveles de aproximación e interacción metodológica y didáctica.

La asignatura de *Proyecto de Tesis II* forma parte del trayecto curricular de la Maestría en Comunicación de la Ciencia y la Cultura, y tiene como eje central de formación, la producción académica en torno a las plataformas particulares de hacer investigación. Ha sido diseñada para trabajar en formato de taller (actividades, dinámicas y ejercicios a realizar en el aula) a través de sesiones de tres horas semanales bajo conducción docente, durante las 16 semanas que conforman el curso en su totalidad. Durante todo el programa de estudios de la Maestría, se establecen cuatro cursos de *Proyecto de Tesis*, trazados de forma articulada, en los que se acompaña al estudiante desde la elección y delimitación de su tema general de investigación, hasta la conclusión del trabajo en la redacción final de su tesis de grado.

El curso de *Proyecto de Tesis II*, se centra en la construcción teórico-metodológica del objeto de estudio, lo que supone que cada estudiante trabaje en la elaboración del planteamiento conceptual, la definición de la estrategia metodológica y la instrumentación en los métodos o técnicas a utilizar en el acercamiento empírico al

objeto. Implica el diseño de un proyecto de investigación consistente con el nivel de posgrado. Se trata de una asignatura que dialoga simultáneamente con el curso de *Metodología de la Investigación II* impartido por otro profesor, aunado al acompañamiento que cada estudiante recibe por parte de su tutor/a de tesis.

Por su parte, la asignatura de *Metodología Cualitativa*, dirigida a estudiantes de psicología, se compone de ocho horas de clase bajo conducción docente complementadas con otras ocho horas semanales de trabajo de campo, durante un periodo de 16 semanas. El programa de la licenciatura se encuentra constituido por tres asignaturas que se articulan entre sí para la elaboración de un mismo proyecto de investigación: metodología cualitativa, taller de etnografía y taller de entrevista cualitativa. Dentro de la dinámica de funcionamiento de las asignaturas, se espera que cada estudiante trabaje 8 horas por semana de manera independiente; expectativa que no siempre se cumple, ya que resulta difícil que en el segundo semestre de la licenciatura los alumnos gestionen de manera autónoma su proceso.

Por otro lado, se recuperan elementos de la experiencia docente dentro del curso de *Investigación de la Comunicación y la Cultura II*, organizado en cuatro horas semanales bajo conducción docente y cursado por grupos mixtos de estudiantes de licenciatura en ciencias de la comunicación, artes audiovisuales, ciencias políticas, gestión cultural, periodismo, publicidad y comunicación estratégica.

Tanto en el caso del programa de *Metodología Cualitativa* de la licenciatura en Psicología, como en el *Proyecto de Tesis* en la Maestría en Comunicación de la Ciencia y la Cultura, los cursos no exceden a 18 alumnos por grupo, lo cual vuelve idóneo el trabajo docente y el acompañamiento cercano a los alumnos y sus proyectos. Dentro de la estructura programática, existen al menos dos momentos durante el semestre que resultan significativos para las y los estudiantes, en los que presentan a manera de coloquio su problema y pregunta de investigación frente a otros alumnos de metodología cualitativa, y en algunos casos frente a

otros profesores del departamento, experiencia que suele ser muy enriquecedora y que les permite confrontar de manera pública su proyecto y reciben retroalimentación teórica y metodológica de otros docentes y de sus compañeros de generación. Una reflexión que ha surgido de esta experiencia es que les permite comprender la diversidad de perspectivas desde las cuales puede mirarse su objeto de estudio, y a la vez, valoran su exposición pública. Por otro lado, las docentes reconocemos la necesidad de incluir la perspectiva interdisciplinar que ofrece la visión de otros colegas, que nos permite dimensionar otros ángulos de acercamiento analítico, teórico, epistemológico y metodológico.

Al evaluar el programa de la licenciatura en psicología los alumnos refieren la necesidad de cursar metodologías de la investigación en momentos más tardíos de su formación profesional, ya que en el momento en el que lo cursan consideran que aún no tiene mucho sentido respecto a su quehacer profesional. En muchos casos, éstos acuden semestres más adelante buscando asesorías para abordar proyectos profesionales en los que están implicados y que requieren de conocimientos relativos a las metodologías de la investigación.

El programa de *Investigación de la Comunicación y la Cultura II*, consiste en cuatro horas por semana, impartido por una sola docente, y se encuentra en un eje seriado de asignaturas; a este curso le antecede la asignatura de *Investigación de la comunicación y la cultura I* (De carácter cuantitativo) y después *Investigación de la comunicación y cultura III: análisis del discurso*.

La particularidad de este curso es que está conformado por grupos de hasta 32 alumnos, lo cual vuelve un reto docente el acompañamiento con las y los alumnos y sus proyectos de investigación. Estos grupos están constituidos por estudiantes de diversas carreras inscritas en el Departamento de Estudios Socioculturales (DESO), lo cual suele ser una riqueza interdisciplinar, pero también hay dificultades en las implicaciones en los proyectos de investigación de acuerdo con el perfil del estudiante que la cursa. Por ejemplo, se ha encontrado que los

estudiantes de publicidad son aquellos que se apegan menos al programa con una perspectiva sociocultural, ya que esperan que la investigación tenga únicamente fines mercadológicos.

Ahora mismo se encuentran en revisión ambos programas, y se proponen movimientos en vía de que los alumnos cursen estas asignaturas en momentos más tardíos de su formación, y también con una apuesta por trabajar proyectos bajo métodos mixtos. Es notable también la ausencia de fundamentos epistemológicos en la formación de los alumnos, característica que impacta la enseñanza metodológica y que se observa en el análisis de la práctica de enseñanza en las tres asignaturas revisadas en este trabajo.

A través de la enseñanza en el posgrado de la Maestría en Comunicación de la Ciencia y la Cultura se ha encontrado que, aunque la currícula parece adecuada a los objetivos de la investigación del grado, hay una falta de articulación en la práctica, ya que se observan ausencias serias de construcción teórica y metodológica con relación a la investigación social, supuestos que son expresados por parte de las y los estudiantes en torno a lo que se espera desarrollar en la asignatura, así como la falta de un nivel de exigencia compartida entre el profesorado al momento de valorar los procesos y avances de estudiantes.

La consistencia curricular tanto en la licenciatura como en el posgrado requiere el reconocimiento de otros saberes, y del sentido que tendrá ese proceso de investigación en la lógica curricular de la formación de cada estudiante.

2) La formación de las y los estudiantes:

Existe un bagaje diferenciado en las y los estudiantes de acuerdo con su formación académica previa, su práctica profesional particular, y el grado de involucramiento (supervisión, apoyo y exigencia) por parte de las y los tutores, lo que se cristaliza en un compromiso académico diferenciado ante su proceso de investigación. Estas diferencias repercuten directamente en su capacidad

enunciativa, su argumentación, creatividad, criticidad y nivel de reflexividad. El involucramiento en el proceso investigativo depende en gran medida de la aplicación que consideran los alumnos tendrá la investigación para su profesión.

En el ámbito de posgrado se observa que no todos los estudiantes han tenido un acercamiento previo a la investigación formal y académica. La mayoría apenas se inicia, lo cual dificulta la construcción de su objeto de estudio desde una problematización sostenida y argumentada teórica y empíricamente. Se encuentra la dificultad en las y los estudiantes para identificar el problema social que buscan explicar con la investigación. Así como construir la problematización de su investigación de manera argumentada con relación al contexto y a los campos de conocimiento que evidencian la teoría detrás de la construcción del problema de investigación.

En el caso de los estudiantes de la licenciatura en psicología el proceso de investigación suele ser más fluido debido la naturaleza que supone su profesión, así mismo la familiarización con la teoría resulta un proceso menos distante y extraño al que tienen los alumnos de comunicación. En los estudiantes en específico de artes audiovisuales es evidente como desean saltar a las técnicas de recogida de datos sin previa reflexión epistemológica y teórica, lo que impacta su proceso de interpretación y análisis de resultados, al carecer de un marco teórico y epistemológico con el que poner en diálogo sus hallazgos.

Se ha encontrado una enorme dificultad en los alumnos de licenciatura en construir datos y problematizar; de esta manera el acompañamiento docente implica asesorarlos en la búsqueda trabajos académicos, consultar en bases de datos y discriminar información, en la interpretación y la construcción de sentido de esa información. Estas deficiencias en su formación, como se analiza respecto al posgrado, repercutirán tanto en el desarrollo y resultado de su investigación, como en el proceso futuro que vivirán al insertarse en un programa de posgrado.

3) Formación de las docentes:

Las profesoras poseen distintas trayectorias académicas y profesionales, que entran en juego en la interacción de enseñanza y representan retos didácticos diferenciados con relación a las metodologías de investigación. La Dra. Paola Lazo formada en el campo de la Educación, el diseño curricular y los Estudios Científico-Sociales, con intereses particulares en derechos humanos, derechos sexuales y estudios de género, docente del curso de *Proyecto de Tesis II* en la Maestría en Comunicación de la Ciencia y la Cultura. La formación inicial en educación, enseñanza y diseño curricular, propicia que el acercamiento didáctico en el curso sea dinámico y acorde a las necesidades e intereses de las y los estudiantes, lo que favorece su motivación y participación ante el trabajo bajo conducción docente. Los referentes personales en torno a la propia experiencia en investigación son aspectos que ayudan a aclarar dudas teóricas y metodológicas.

Por su parte, la Mtra. Claudia Alcocer, licenciada en psicología y maestra en comunicación de la ciencia y la cultura, con intereses en la violencia escolar, sexualidad, los estudios de género y en el trabajo con mujeres y adolescentes; docente desde hace nueve años a nivel grado de las asignaturas de *Metodología Cualitativa e Investigación de la Comunicación y la Cultura II*, pertenecientes a las licenciaturas en psicología y comunicación. La formación como licenciada en psicología y posteriormente en la maestría en Comunicación de la Ciencia y la Cultura permite el desplazamiento en ambos campos disciplinares e identificar los momentos en que resulta necesario que los alumnos se posicionen desde el ámbito de la psicología, mientras que en otros, se requiere de un posicionamiento desde el campo de la comunicación. La experiencia previa en investigación permite dotar de ejemplos a los alumnos en la didáctica del curso, además de que esto suele despertar el interés en ellos. Se hace visible la necesidad de movimientos disciplinares por parte del docente para que los alumnos puedan dar sentido desde su campo disciplinar a la investigación y construyan significativamente el aprendizaje.

Un aspecto interesante con relación al proceso de enseñanza tiene que ver con el

bagaje de experiencia y conocimiento con que se cuenta como profesora y que de alguna manera impacta la valoración que hacen los estudiantes de la capacidad docente. Por momentos, al tratarse de una asignatura a nivel posgrado, se observa en algunos estudiantes un cierto afán por poner a prueba los conocimientos previos como docente, aspecto que puede generar cierta tensión en la dinámica del grupo y entorpecer posibles intercambios horizontales entre el profesorado y los estudiantes.

La diversidad de formación docente, es un reto conceptual y práctico, y a la vez un aspecto que desde la enseñanza de las metodologías resulta positivo, ya que enriquece la mirada interdisciplinar y propicia el aprendizaje entre profesorado y entre estudiantes. A la vez, la formación inicial y la práctica profesional de las profesoras, puede resultar en un valor agregado en la enseñanza, al colocar en la dinámica docente experiencias y conceptualizaciones que están fuera del ámbito de formación del área en que está inserta la asignatura; sin embargo, puede resultar también un reto para las profesoras, debido a la falta de profundización teórica en las áreas disciplinares específicas en que está inserto el programa del posgrado. Si bien se trata de un reto salvable, se requiere de un ejercicio de autocrítica constante y honestidad académica, para detectar carencias o lagunas formativas que requieren atenderse acercándose con prontitud a la teoría, de manera que se pueda abordar con la complejidad requerida el desarrollo del conocimiento dentro del curso. Como sostiene Reguillo (2008:8):

... la necesidad de asumir la complejidad de “lo real”, en el pensamiento que piensa lo social; digamos de manera simple, que se trata de hacerse cargo, intencionadamente, científicamente, del hecho de que la realidad no es unívoca, ni lineal, ni agota su especificidad en una sola de sus caras: la polisemia de lo social, su multidimensionalidad y su multiplicidad exigen del pensamiento un esfuerzo que esté a la altura de “la complejidad” y de la contradictoria, cambiante, persistente, opaca e inconmensurable dinámica social. En este sentido, la intelección de un objeto de estudio en clave de complejidad implicaría, desde esta perspectiva, necesariamente una búsqueda interdisciplinaria, es decir, la colaboración (y no suma o yuxtaposición) de varios saberes y tradiciones.

4) Retos conceptuales disciplinares:

Son diversas las apuestas que se han de enfrentar en el ámbito teórico y práctico de la enseñanza metodológica de la investigación; en un período de cuatro meses el alumno tiene que construir un objeto de estudio, limitado en recursos y tiempo, así como configurar un marco teórico y metodológico que le permita hacer un acercamiento a campo, analizar datos, aprender a redactar correctamente un informe de investigación, teniendo como base el hecho de que no hay otro momento durante la licenciatura en el que desarrollen estas competencias, lo que hace que el tiempo de aprendizaje y aplicación sea muy breve, generando una práctica de investigación acelerada que puede tener repercusiones en su práctica investigativa futura durante el posgrado³.

A nivel maestría, dentro de los retos conceptuales encontrados, se puede sostener que una dificultad que impacta el diseño del protocolo de investigación por parte de las y los estudiantes tiene que ver con limitaciones para construir un Marco Teórico Conceptual que sostenga de manera coherente y consistente la propuesta metodológica a través de la cual se desarrollará la investigación. Desde Sautu (2003:9) se considera que la estructura argumentativa de una investigación está constituida por bloques teóricos que le dan densidad y consistencia, y que tienen consecuencias directas en la finalidad de la investigación, en sus objetivos y en la selección de metodología investigativa. Se trata de supuestos teóricos y epistemológicos que orientan y enmarcan todo el proceso de investigación.

En este sentido, otra barrera encontrada en este proceso ha sido el hecho de que curricularmente los programas del área de *Proyecto de Tesis* no incluyen un abordaje específico a la manera en cómo se construye un Marco Teórico, asumiendo que las y los estudiantes ya lo saben, y dejando un hueco conceptual

³ Cabe señalar que la tesis como forma de titulación y obtención de grado desapareció de los programas de licenciatura.

importante fuera del diseño curricular de la ruta de formación hacia la investigación. Se ha encontrado que los estudiantes tienen poca práctica en la búsqueda de referencias académicas vinculadas a su tema de investigación, lo que complejiza la construcción de un Estado del Arte pertinente que oriente la futura formulación del problema y a partir de ahí, la adecuada conformación del objeto de estudio. En palabras de Eco (2001:16), “hay que conocer lo que han dicho sobre el tema los demás estudiosos, sobre todo, es preciso ‘descubrir’ algo que los demás no hayan dicho todavía [...] el estudioso ha de producir un trabajo que, teóricamente, los demás estudiosos en el ramo no deberían ignorar, pues se dice algo nuevo”.

5) Retos de vigilancia epistemológica:

Estos retos se hacen presentes desde la construcción del marco teórico-conceptual y metodológico, así como en el proceso de su operacionalización en herramientas específicas para la recogida de información, y al intentar colocar una mirada crítica de los métodos posibles de utilizar.

A nivel licenciatura la vigilancia y coherencia epistemológica parece más una labor docente, ya que asegurarlo refiere más a una preocupación del profesor/a que de los propios alumnos (Orozco, G. y González, R. 2012), (Vasallo de Lopes, M. (2003). En este sentido, los estudiantes suelen manifestar que los cambios que les son sugeridos en el proyecto se relacionan más con una decisión docente, y no con un proceso que se encuentre en constante construcción a partir de la propia naturaleza de la perspectiva cualitativa de cambio y movimiento. Es frecuente encontrar que los alumnos consideran primero las herramientas que les gustaría implementar para el abordaje empírico, antes de cuestionar si éstas son pertinentes al objeto y tratar de comprender los fundamentos hasta ese momento construidos.

En la maestría, se observa que en algunos casos el nivel académico de las y los estudiantes dificulta esta vigilancia epistemológica, aspecto que se percibe en

principio por la dificultad de transitar de la enunciación del tema que les interesa, hacia la construcción del objeto de estudio (centro de la investigación) pertinente y viable, desde donde se desprendan los conceptos clave que serán operacionalizados en variables e indicadores observables, hacia el diseño adecuado de herramientas e instrumentos metodológicos para un acercamiento empírico.

Otra barrera manifiesta en este proceso tiene que ver con la falta de capacidad de focalización teórica por parte de algunos estudiantes, quienes tienden a emocionarse y apropiarse fácilmente de cualquier teoría o planteamiento conceptual que les resulte interesante o novedoso, sin que éste necesariamente responda a una lógica de pensamiento desde la cual se podrá mirar crítica y reflexivamente al objeto de investigación. En este sentido, el papel del director/a de tesis es fundamental para ayudar a centrar la mirada investigativa considerando referentes conceptuales apropiados para adentrarse a la explicación del problema de investigación partiendo de una adecuada articulación entre problema-teoría y metodología.

6) La reflexividad de las y los estudiantes:

Resulta relevante que exista un acompañamiento docente del proceso de reflexividad de los estudiantes con relación a su propia manera de mirar el objeto, su involucramiento y la regulación de su percepción subjetiva en el proceso de investigación.

En el caso del programa en la licenciatura en psicología que es impartida por tres docentes con el objetivo de construir un mismo proyecto, suele ser difícil para los alumnos formar sus propios criterios y posturas respecto a la investigación, ya que parten de la idea y necesidad de tener una única verdad y respuestas específicas sobre las metodologías y pautas sobre el hacer. De esta manera se les impulsa a que tomen sus propias decisiones y que sean críticos y autónomos, independientemente de las distintas posturas de los docentes.

La comunicación y acuerdos claros entre docentes es fundamental para el proceso de acompañamiento de los estudiantes. La reflexividad es un ejercicio y mirada que supondría atravesar todo el proceso de investigación, desde la docencia en el caso de la licenciatura, hay que brindarles algunas pautas y estructura ya que las y los estudiantes pueden vivir con ansiedad los cambios que van experimentando al ir aprehendiendo el objeto (Guber, 2004).

Este proceso suele ser difícil para ellos, “el no ver nada relevante, nada importante” como lo expresan en sus propias palabras, y la dificultad de encontrar sentido a los datos que van observando y construyendo, en el ir y venir en diálogo con la teoría. Es absolutamente enriquecedor cuando dan cuenta de que su capacidad de colocar una mirada investigativa va siendo cada vez mayor y mejor. Desde la noción de reflexividad de Ibáñez (1994), entendida como “el acto de pensar el pensamiento con el que pensamos” resulta gratificante atestiguar el proceso mediante el cual van logrando mantener una actitud vigilante y crítica frente a su investigación y frente al proceso de análisis de sus hallazgos investigativos.

En el caso de la maestría realizar esta labor de la mano del director/a de tesis, tiene ventajas e inconvenientes: se hacen presentes miradas distintas, prioridades diferentes y ritmos de exigencia diversos que conllevan por momentos apreciaciones diferenciadas del proceso, necesidades y avance de cada estudiante; en este sentido pudieran parecer búsquedas que se contraponen y generan tensiones de relación entre estudiantes, tutores y profesores, ya que no siempre se logran resolver favorablemente, y afectan no sólo la enseñanza metodológica, sino también el proceso de cada estudiante. Entre mayor comunicación exista entre las partes, más propicio será el acompañamiento al proceso investigativo de cada caso.

7) El desarrollo del tema de investigación y su pertinencia:

En ambos grados (licenciatura y posgrado), se observa que no todos los intereses personales pueden plantearse como problemas sociales de investigación. Las y los estudiantes suelen colocar sus intereses temáticos a partir de preguntas de índole personal, curiosidades o inquietudes que hay que escuchar y conducir para ver qué tiene que ver con la profesión, con una problemática social, con el campo de conocimiento en el que está inserta la asignatura, y no meramente con un gusto personal. “Un investigador debe decidir si la pregunta y su respuesta pueden ser *significativos*... debe intentar no sólo responder a una pregunta, sino también plantear y resolver un *problema*, que cree que *otros* también debieran reconocer que vale la pena resolver” (Booth, Colomb y Williams, 2001:56).

Las y los estudiantes no siempre logran pasar del planteamiento de una pregunta a su significación, esto es a la definición de la importancia, relevancia y pertinencia del interés investigativo para construir una justificación racional y argumentada del mismo. En este sentido, requieren de una revisión teórica que les permita argumentar con coherencia y dimensionar la importancia de su indagación investigativa, para poder sostenerla y justificarla.

8) La creatividad metodológica, protocolos de seguridad y viabilidad investigativa ante contextos violentos específicos en que se inserta la investigación:

Desde la enseñanza a nivel licenciatura se define una postura de mayor directividad por parte del profesorado respecto a la selección de los escenarios y contextos en los que participan los estudiantes, ya que para muchos de ellos será el primer acercamiento que tendrán a una experiencia de investigación, y también hay que tener en cuenta que hay quienes apenas han cumplido la mayoría de edad. Esta consideración se enfrenta además con el hecho de que en ocasiones los trabajos que los estudiantes quieren realizar no son del todo viables, pues no siempre consideran los riesgos de seguridad en el contexto en México.

Desafortunadamente en ambos niveles contamos con experiencias de retirada del trabajo de campo debido a contextos emergentes violentos, lo que implica que

como docentes seamos capaces de anticipar peligros para los estudiantes y en sus respectivos escenarios; es en el profesorado en quien recae gran parte de la responsabilidad con relación a la integridad y protección de los estudiantes. Se trata de un reto de orden teórico y metodológico, a la vez que ético y epistemológico; hacer investigación social en contextos de conflicto supone exponerse a situaciones bastante impredecibles, que con frecuencia nos apartan de los manuales y principios de la investigación pensados para otras circunstancias (Osorio, 2006).

El contexto social, político y económico del México contemporáneo requiere que como docentes seamos sensibles y conscientes de los distintos entornos y escenarios en que están insertos los objetos de investigación de cada estudiante, de manera que el abordaje empírico se realice siempre con respeto irrestricto a protocolos de seguridad que garanticen la integridad física y emocional de las y los estudiantes, así como el respeto absoluto de los participantes de la investigación. Esto implica ayudar a los estudiantes a tener una mirada crítica y objetiva del contexto en que se desarrolla la investigación para tomar las medidas pertinentes de prevención de riesgos y de consideraciones éticas específicas de acuerdo con la situación histórico-contextual del escenario de la investigación.

9) Los dilemas éticos y políticos en el proceso investigativo:

A nivel maestría, es relevante abordar críticamente las implicaciones éticas, políticas y sociales de la investigación, de manera que se establezca con claridad ¿cómo afecta la investigación al sujeto/objeto de estudio, a su contexto, a su comunidad?, ¿qué beneficios, inmediatos o a largo plazo, puede tener la investigación para los sujetos o la comunidad en que se lleva a cabo el proceso investigativo?, ¿quiénes se podrían beneficiar de ella?, ¿quiénes se podrían ver afectados negativamente por ella?, ¿qué usos se le podrían dar a los resultados de la investigación y por quiénes?, ¿qué pasaría si no se desarrolla la investigación?, y ¿qué tipo de acciones o decisiones podrían sobrevenir como consecuencia de esta investigación? (Rochael, 2003), de tal forma que las y los

estudiantes puedan contemplar las implicaciones de su investigación, y considerarlas detenidamente antes de su implementación, tanto en su desarrollo y como en la manera en que se comparten los resultados de la misma.

Es importante desde la enseñanza a nivel grado cuestionar a los alumnos respecto al sentido que tiene la investigación y la producción académica. Es recurrente encontrar que muchos de los intereses responden a preguntas personales que poco tienen que ver con la visibilidad de condiciones de desigualdad y transformación de alguna problemática social. Por otra parte, en el caso de la licenciatura sucede, como señala Mondragón (2007), que las y los estudiantes suelen pensar más en los riesgos y la inseguridad que ellos pueden vivir en campo y no en la de sus participantes y colaboradores. Desde la docencia se les impulsa a cuestionar y vigilar permanentemente los métodos de investigación, los efectos que tienen en los participantes y en las comunidades, reconociendo que ni los métodos ni las técnicas utilizadas son ingenuas; esto conlleva una labor de sensibilización y acompañamiento cercano que apuesta por procesos de enseñanza más horizontales que cuestionen también los lugares de privilegio desde los cuales se produce investigación (Fontana, A. y Frey, J. 2013), y el rechazo a posturas de carácter utilitario en la investigación.

10) Pertinencia, sentido y compromiso investigativo por parte del estudiante:

Se puede observar un compromiso diferenciado entre las y los estudiantes con relación a su proceso investigativo, y esto tiene que ver tanto con la formación académica, como con la capacidad de aprendizaje, responsabilidad y forma de responder a las demandas académicas de un programa formal de posgrado; también se vincula con la relación que se construye con el director (a) de tesis y la motivación personal hacia el proyecto. Todo esto se refleja en el tiempo y la energía con que se enfrenta el proceso de investigación, y es algo que se debe considerar al momento del acompañamiento y supervisión, para orientarlo al mejor desempeño y aprovechamiento por parte de las y los estudiantes. Se puede hacer uso de la investigación “para recuperar el sentido positivo y progresivo del estudio,

no entendido como una cosecha de nociones, sino como la elaboración crítica de una experiencia, como adquisición de una capacidad (buena para la vida futura) para localizar los problemas, para afrontarlos con método, para exponerlos siguiendo ciertas técnicas de comunicación” (Eco, 2001:11).

En la licenciatura se trabaja con los alumnos hacia el descubrimiento del valor que tiene la investigación en su ejercicio profesional, en el caso de estudiantes de psicología puede haber mayor claridad al momento de construir ese puente; mientras que quienes estudian artes audiovisuales y publicidad precisan comprender para qué se investiga más allá de la puesta en marcha inmediata de la investigación, que en muchas ocasiones no llega a un proceso reflexivo como tal: disfrutan del proceso, pero no siempre lo vinculan con su campo profesional.

11) Colaboración interdisciplinar entre tutores de tesis y profesores de metodologías de investigación:

En el posgrado la incorporación de sesiones de presentación de avances de las y los estudiantes ante el equipo de profesorado del Departamento de Estudios Socioculturales (DESO) ha sido un acierto didáctico que propicia la estructuración formal de avances, la exposición verbal y la retroalimentación en distintas etapas del proceso investigativo, desde miradas disciplinares diversas. Esta estrategia de enseñanza, en ocasiones genera tensiones entre el profesorado y entre los estudiantes, especialmente ante las formas de emitir juicios y opiniones por parte de algunos profesores, así como cuando la retroalimentación es contraria al enfoque teórico o metodológico del asesor/a de tesis; sin embargo, en una perspectiva global, estas tensiones se convierten en parte del trabajo interdisciplinar y en una posibilidad más de aprendizaje para todos los involucrados.

Las diferencias entre las trayectorias y perspectivas académicas del profesorado en la licenciatura suele crear tensiones para los alumnos, circunstancias no siempre fáciles de resolver para ellos.

Reflexionar sobre el trabajo colaborativo entre docentes no solo refiere a criterios compartidos de evaluación, implica analizar la manera en la que los equipos de trabajo maduran con el paso del tiempo, las estrategias de afrontamiento ante cambios institucionales, contextuales y generacionales, la configuración que adquieren las afinidades y diferencias entre sus integrantes, así como las formas en las que han capitalizado las múltiples y diversas formas de enseñar metodología; sin duda todos estos elementos tienen repercusiones en el trabajo en las aulas y en la manera en la que el ejercicio docente es percibido por sus estudiantes.

12) Retos didácticos y estrategias docentes ante desniveles en el desarrollo de capacidades y particularidades cada estudiante:

En el posgrado, una de las estrategias didácticas implementadas ante la desmotivación o presión de estudiantes que comparan su trabajo y proyecto con el de otros/as (aspecto que además de tensión, genera una frustración que no impulsa la mejora, ni una perspectiva crítica y real del propio proceso de aprendizaje y de avance en la investigación), ha sido el aprovechar justo esas diferencias entre los ritmos y procesos de las y los estudiantes, para promover el trabajo entre pares, de manera que puedan compartir las propias estrategias de resolución de dificultades teóricas y metodológicas, y generar entornos de aprendizaje colaborativo.

Las tutorías entre pares también resultan positivas en contextos en los que hay un desbalance en el bagaje de conocimiento previo, y son los propios compañeros/as quienes apoyan y ayudan a los otros/as a resolver dudas y complejidades en la construcción y diseño de la investigación.

Ha resultado a su vez muy útil responsabilizar a las y los estudiantes de la revisión de los trabajos y avances de sus compañeros, de manera que se colocan en posición de “expertos” al leer y revisar el desarrollo de los documentos a trabajar como parte de la clase, tomándose esta revisión como una tarea formal de

retroalimentación con miras a la mejora, lo que implica a su vez un proceso de aprendizaje importante para quien revisa y comenta el trabajo de su compañero/a.

El hacer uso de una metodología de enseñanza en formato de taller, en la que se busca que las y los estudiantes lleven a cabo ejercicios específicos de aplicación concreta de la teoría, ha propiciado aprendizajes desde la práctica que devienen en procesos de aprendizaje significativo y favorecen la enseñanza de las metodologías de investigación en el ámbito universitario.

Uno de los retos docentes en la licenciatura es la identificación del nivel académico en el que se encuentran los grupos, ya que hay enormes diferencias entre los estudiantes respecto a competencias básicas requeridas como la comprensión y escritura de textos académicos, esto implica que el profesorado tiene que hacer adecuaciones en los contenidos, ejercicios y textos seleccionados; tales diferencias también se traducen en horas extras de asesoría con casos de alumnos particulares.

La lectura semanal por parte del profesorado de los diarios de campo de cada alumno/a permite dar un acompañamiento más puntual a su proceso de investigación; el conocimiento que los docentes tienen de ese proceso reflexivo, y la retroalimentación al diario de campo es significativo para ellos/as, ya que suelen referir los aprendizajes particulares que obtienen al ser leídos por el docente semana tras semana. A su vez, la lectura de estos diarios por parte de sus pares permite la regulación de la subjetividad de los estudiantes, y al igual que en el posgrado, asumir la responsabilidad de revisión del trabajo de sus compañeros los hace desarrollar una mirada crítica y metodológica que les brinda confianza para ver elementos valiosos y constructivos para ellos y sus compañeros.

Otra estrategia didáctica es apelar a experiencias de investigación que las profesoras han tenido en su trayectoria profesional, compartir no sólo los hallazgos de investigación, sino los conflictos y dificultades experimentadas, aspecto que alienta a los alumnos en su propio proceso; por otra parte, ha sido significativo

modelar diferentes procesos de investigación a través de mostrar trabajos que alumnos de otras generaciones han realizado.

Conclusiones:

Reflexionar sobre las similitudes y diferencias en las experiencias de enseñanza a nivel grado y posgrado nos permite reconocer el lugar que tienen los cursos de metodología de la investigación en los programas de licenciatura aquí analizados, como un único momento puntual y no transversal en su formación; bajo esta estructura curricular, tanto docentes como alumnos se encuentran sometidos a procesos acelerados de investigación, y enfrentan la ausencia de fundamentos epistemológicos, que terminan generando carencias graves en la construcción teórico-metodológica de la investigación social, vacío que impacta la enseñanza metodológica, y que cobra factura en el ámbito del desarrollo de capacidades de investigación a nivel posgrado si no se trabajan oportunamente los conocimientos previos y la práctica investigativa a nivel licenciatura.

Además de estas lagunas, la actitud y disposición previa respecto la investigación, las expectativas que las y los estudiantes tienen sobre los aprendizajes obtenidos, la formación y bagaje disciplinar diferenciado, repercute directamente en su compromiso e involucramiento con el proceso. En licenciatura como en posgrado se presenta la dificultad de gestión del tiempo de trabajo independiente de los estudiantes, lo que impacta de manera decisiva su proceso investigativo.

Las estrategias de enseñanza se ven modificadas de acuerdo al diagnóstico que el profesorado hace de manera particular con cada grupo y con el proceso de cada estudiante. El acompañamiento cercano y puntual de los movimientos que se presentan como parte del proceso de investigación de los alumnos es sumamente significativo para ellos. Se reconoce el trabajo entre pares como fundamental en el aprendizaje de estudiantes de grado y de posgrado, así como aquellas situaciones de aprendizaje más horizontal, donde se reconoce que el conocimiento experto no

se centra y no proviene únicamente por parte del docente, y a partir de las cuales se aprende de manera colaborativa.

La discusión y reflexión que se desprende en este trabajo, nos lleva a repensar el hecho de que el grado de involucramiento por parte de las y los estudiantes en el proceso investigativo depende en gran medida de la aplicabilidad que encuentran de la investigación en su profesión y en su propia práctica; en este sentido, parece relevante preguntarse ¿De qué manera podemos acompañar procesos de investigación que respeten las decisiones, intereses e intuiciones de cada estudiante, sin mermar la curiosidad y pasión metodológica?, ¿de qué forma es posible diseñar situaciones de aprendizaje que apuesten por una conciencia ética y política que no sólo se encuentre en las prácticas de investigación, sino en su formación y ejercicio profesional?, ¿cómo es que percibimos a las y los jóvenes que transitan por nuestras aulas y de qué manera afrontamos los cambios generacionales y los temas que les parecen urgentes, así como sus particulares formas de aproximarse a la realidad social?

No podemos hablar de la enseñanza de metodologías de investigación sin reconocer la subjetividad implicada del profesorado, subjetividad presente en las tensiones, negociaciones y redefiniciones que se encuentran permanentemente en juego, especialmente cuando se reconoce el papel de la interdisciplinariedad en el ámbito de la investigación social; la docencia refiere a una relación viva y en movimiento que se construye y deconstruye continuamente a través de movimientos de reconceptualización disciplinar teórico-metodológica que forman parte del acompañamiento y la práctica docente interdisciplinar, proceso de enseñanza dialéctica, horizontal y continua, acorde a la propia naturaleza de las metodologías de la investigación.

Referencias bibliográficas:

Booth, W., Colomb, G. y Williams, J. (2001). "De los temas a las preguntas". En *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Barcelona: Gedisa.

- Eco, H. (2001). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa.
- Fontana, A. y Frey, J. (2013). "La entrevista. De una posición neutral al compromiso político". En Denzin, N. Y Lincoln, Y. (Comps.). *Métodos de recolección y análisis de datos*. Volumen IV. Argentina: Gedisa.
- Guber, R. (2001). *Etnografía: Método, campo y reflexividad*, Bogotá: Norma.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Ibáñez, J. (1994). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI.
- Mondragón, L. "Ética de la investigación psicosocial". En *Salud Mental*, Vol. 30, No. 6, noviembre-diciembre (2007).
- Orozco, G. y González, R. (2012). *Una coartada metodológica. Abordajes cualitativos en la investigación en comunicación, medios y audiencias*. México: Tintable.
- Osorio, F. E. (2006). *Las historias de vida, como técnica de investigación cualitativa*. Apuntes. Bogotá: Universidad Javeriana de Bogotá.
- Reguillo, R. (2008). "Introducción. La interdisciplinariedad como zona de interfaces. Complejidad, densidad, reflexividad". En *Territorios en reconfiguración. Cuadernos del Doctorado en Estudios Científico-Sociales*, Tlaquepaque: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).
- Rochael Nasciutti, JC. "La investigación por encargo ¿A quiénes sirve?", *Polis Revista Latinoamericana*, Vol. 5, 2003.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.
- Vasallo de Lopes, M. (2003). *Investigación en comunicación. Formulación de un modelo metodológico*. México: Esfinge.