

Hacia una pedagogía de la investigación en comunicología

Reflexiones desde la práctica

MARTA RIZO GARCÍA*

Resumen. En este artículo se presenta una reflexión en torno a la pedagogía de la investigación en comunicología. El debate se sitúa en el cómo de la enseñanza de la investigación en el campo de la comunicología, y específicamente en los niveles de licenciatura. A la reflexión en torno a los conceptos básicos que hay que tomar en cuenta para pensar la pedagogía de la investigación se auna la exposición de ejemplos prácticos que pueden ayudar a ilustrar las ideas presentadas. Un primer momento está constituido por la exposición de las diferencias entre investigar y enseñar a investigar; en un segundo momento se proponen algunos lineamientos que ayudan a la formación de investigadores en el campo de la comunicología; el texto se cierra con algunos comentarios que han resultado de la práctica docente de la autora.

Preliminares

Las aptitudes que hacen posibles las actitudes y prácticas de investigación no son naturales, sino que son aprendidas, incorporadas a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Desde el ámbito académico, es necesario no omitir las condiciones que posibilitan la práctica investigativa; esto es, la emergencia de sujetos con el hábito de investigación adquirido. Antes de ello, sin embargo, es importante aclarar las distinciones entre investigar y enseñar a investigar. Una

* Especialista en Metodología de la Investigación, Universidad Veracruzana, Puerto de Veracruz. Universidad de la Ciudad de México, Ciudad de México. Correo electrónico: mrizog@yahoo.com

cosa son las disposiciones, competencias y modos de pensamiento y acción que implica la práctica de la investigación social; y otra son las formas como facilitamos estas habilidades en el momento de la experiencia en el aula. En este punto, más que situar el debate en lo que entendemos por investigar, ubicamos la reflexión en torno a cómo los docentes estamos enseñando a investigar. La reflexividad llega a su máximo nivel si nos planteamos no sólo cómo estamos enseñando a investigar, sino también qué aptitudes y qué lagunas o ignorancias tenemos los docentes para transmitir estos conocimientos teórico-prácticos.

Pensar la investigación supone una aproximación a conceptos tales como conocimiento, teoría, habilidades, actitudes, prácticas de campo, análisis, espacio conceptual, entre otros muchos. Si bien los conocimientos teóricos son fundamentales para la praxis investigativa, no debemos considerarlos suficientes por sí mismos. Y esto porque investigar es una práctica que retorna sobre sí misma, que se apropiá de las operaciones, acciones y caminos recorridos, y utiliza sus errores para reformularse. En ese sentido, la investigación es reflexiva, es un proceso en continua construcción y reconstrucción, y en ningún caso es algo estático. En el ámbito de la pedagogía, estas afirmaciones implican el análisis de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se están poniendo en práctica en las materias relacionadas con la investigación.

El presente artículo se centra, particularmente, en la enseñanza de la investigación en el campo de la comunicación, y esta elección no es en balde. Siendo la comunicología una disciplina que todavía no goza de una delimitación totalmente consolidada, nos parece pertinente abordar qué metodologías, métodos y técnicas estamos proporcionando los docentes a los estudiantes de las licenciaturas en comunicación. Pareciera obvio decir que las ciencias de la comunicación se han alimentado de metodologías procedentes de otras disciplinas, tales como la sociología y la antropología; sin embargo, y aunado a la necesidad de repensar la especificidad de la mirada comunicológica, consideramos necesario hacer hincapié en las particularidades que debiera tener la investigación en este campo de pensamiento.

Educación y formación

El planteamiento de una pedagogía de la investigación se ubica en un debate de mayor alcance en el que se abordan las diferencias y semejanzas entre la educación y la formación. A esta última la entendemos como un proceso propio del ser humano, mientras que la educación hace referencia a algo más restringido como es la producción de conocimientos en una situación de interacción entre profesores y estudiantes. Al respecto, Bernard Honore (1980: 20) afirma que

[...] la formación puede ser concebida como una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado en una nueva actividad.

Esta afirmación viene a confirmar que el proceso de formación se da en una dinámica de interioridad y exterioridad, transforma no sólo a los individuos, sino a toda la colectividad en la que éstos están inmersos, así como a la cultura a la que pertenecen. En este sentido, la educación nunca es un proceso individual; es, antes que nada, la objetivación de la distribución colectiva del conocimiento. Como afirma Jorge A. González (2003: 36),

[...] la inteligencia no tiene nada que ver con una medida o un “don individual”, siempre está distribuida. Por supuesto que no hay *inteligencia distribuida* sin individuos, pero nuestra inteligencia (nuestra capacidad para resolver con eficacia diversos problemas) no está localizada “en la cabeza” de cada cual, sino que siempre está distribuida en los objetos que manipulamos, en las relaciones que mantenemos y en las interacciones lingüísticas que generamos.

35

Por lo tanto, si el concepto de educación es reducido a la mera transmisión de saberes, a la transmisión de información, la educación y la formación están poco relacionadas. No ocurre lo mismo si extendemos la educación a todas las dimensiones de lo humano, al desarrollo de las potencialidades del ser. En este último sentido, estaríamos considerando a la educación y la formación como un mismo proceso.

El vínculo entre profesor y estudiante

Los procesos de enseñanza-aprendizaje se caracterizan, antes que nada, por la situación de interacción que se da entre el profesor o facilitador y los estudiantes. En la enseñanza de materias teórico-prácticas, como es el caso de la investigación, el vínculo se acentúa porque el profesor se encuentra ante un grupo de estudiantes a quienes transmitir, no tanto saberes teórico-conceptuales, sino más bien prácticas y habilidades, aptitudes para el quehacer investigativo.

El énfasis dado a la relación de interacción entre profesor y estudiante rompe con el paradigma clásico de la enseñanza magistral. Jesús Ibáñez (1985) afirma, en términos metafóricos, que sólo se puede aprender cuando la “víctima” —el estudiante— rompe la relación con el “verdugo” (el profesor):

El doble papel del profesor, el que enseña (y examina) y el que permite aprender, genera una situación de doble vínculo o doble ligadura sin salida aparente. [...] Aprender y aprobar no son compatibles, sólo puede aprender el que no necesita aprobación. Sólo se empieza a aprender después de que se ha aprobado, después de que la víctima ha roto su relación con el verdugo ([Ibáñez, 1985: 302-303].

Cualquier propuesta pedagógica, en este caso la enseñanza de la investigación en el campo de la comunicología, debe plantearse esta relación entre docente o facilitador y estudiantes. Enseñar implica, por lo tanto, la puesta en escena de la relación entre profesor y alumno; por ello, es importante tener presente en todo momento esta situación de interacción, misma que debe servir a los docentes para reflexionar sobre su propia práctica.

Formar para la actividad científica

En términos generales, la investigación se concibe como la representación concreta de la actividad científica. Así considerada, la investigación “aglutina a todo un conjunto de procesos de producción de conocimientos unificados por un campo conceptual común, organizados y regulados por un sistema de normas e inscritos en un conjunto de aparatos institucionales materiales” (Ducoing *et al.*, 1988: 23).

Sin embargo, enmarcada en la dimensión más amplia de la formación, la investigación no debe —quizás ni puede— ser transmitida como un objeto, sino que ha de entenderse como un proceso en constante desarrollo, como un constante abrir y cerrar, como un camino fundamentado en preguntas que dará lugar a nuevas interrogantes.

Así, para la formación en investigación hay que tomar en cuenta que el aprendizaje siempre será más eficaz si se logra que el estudiante entienda la investigación como algo en lo que está involucrado. Esto es, se debe transitar de la enseñanza de la investigación como materia obligatoria a la formación de investigadores que comprendan la investigación desde un orden de deseo y pasión. Desde un orden de implicación, compromiso y significación.

Rasgos de la investigación

Investigar es construir conocimientos, resolver problemas, plantear preguntas, intervenir en lo social con voluntad transformadora. De todas estas formas de comprender la investigación nos parecen fundamentales las dos primeras, en tanto que consideramos que la investigación no es posible sin la existencia de un problema práctico o de la vida cotidiana

que el investigador transforma en problema de conocimiento. Todo ello nos lleva a apuntar algunas características básicas de la investigación:

- Es un quehacer práctico. No hay investigación sin problema, sin fundamentación teórico-conceptual.
- Es un quehacer vinculado con los problemas y necesidades nacionales.
- Es un quehacer de carácter institucional.
- Es un quehacer comprometido que cuestiona el rumbo y los significados de la construcción científica y que se interesa por los por qué, para qué y para quiénes investigamos (Sánchez Puentes, 1991: 88).

Así, investigar es una actividad práctica, orientada a la resolución de problemas, ubicada en un marco institucional —público o privado— y comprometida con la construcción de conocimiento sobre lo social. Por otra parte, hablar del oficio de investigador es hablar del *know how* del quehacer científico, esto es, del conjunto de saberes, estrategias y habilidades básicas para la actividad de la investigación. En términos metafóricos, Jesús Ibáñez (1996) define la investigación como

37

una operación de caza. Investigar viene de *vestigo* (seguir las huellas de la presa en el camino). Los dispositivos de investigación son dispositivos de prelación: son capturados los cuerpos (en la selección de la muestra, o en la reunión de grupo, o en la elección de una institución) y son capturadas las almas —las hablas— (en la entrevista, en la discusión, en la asamblea) [Ibáñez, 1996: 61].

En otro sentido, Pierre Bourdieu apunta a la interdependencia necesaria entre la teoría y la investigación. Parafraseando a Kant, Bourdieu (1995: 116) afirma que la investigación sin teoría es ciega, y lo mismo a la inversa. Así, y aunque se privilegie la dimensión de intervención, práctica, de la actividad de investigación, es necesario no perder de vista que toda investigación debe sustentarse en un espacio teórico-conceptual concreto, en una suerte de lente teórica que permitirá al investigador ver más allá de lo evidente.

Enseñar metodología y enseñar a investigar

La enseñanza de la metodología de investigación no debe asumirse completamente como sinónima de la enseñanza de la investigación. La metodología se puede enseñar de forma expositiva, a partir de la presentación teórica de los métodos, técnicas e instrumentos que ordenan la producción de conocimientos acerca del mundo social. Distinta es la enseñanza de la investigación, esto es, la transmisión de aptitudes —herramientas y habilidades— para la práctica investigativa. Se suele decir que el modo de

aprender a investigar es investigando, o lo que es lo mismo: sólo se puede enseñar a investigar desde la práctica, transmitiendo modos de hacer, operaciones y habilidades a los estudiantes.

La posibilidad de la práctica de la investigación presupone la existencia de un sujeto peculiar. Un sujeto que pueda comprender que las relaciones entre las cosas no son tan importantes como las relaciones conceptuales entre los problemas, y que estas últimas constituyen el criterio básico para la delimitación de un objeto de investigación.

Por otra parte, la enseñanza de la investigación presupone introducir a este sujeto en unas reglas de juego específicas, las del campo académico, o campo de construcción de conocimientos. En este sentido, es pertinente un acercamiento al concepto de “campo” de Pierre Bourdieu (1995: 54), quien lo define como

una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder o de capital.

La constitución del sujeto epistémico apuntado en párrafos anteriores nos sitúa ante una distinción fundamental: sujeto de investigación no es sinónimo de sujeto de sentido común. El primero incluye al segundo, pero no a la inversa. El sujeto de sentido común es un sujeto *dóxico*,¹ es decir, afirma lo que cree y cree lo que ve. Dicho de otra forma, se trata de un sujeto que no se pregunta cómo ha llegado a generar esa afirmación o juicio, cómo ha llegado a creer lo que cree. El sujeto de investigación, por el contrario, se pregunta por lo que conoce, parte de supuestos para plantear preguntas y hallar respuestas, reflexiona en torno a su modo de construir conocimiento. Es, antes que nada, un sujeto reflexivo.

Es tarea de la pedagogía de la investigación la inmersión de los sujetos (los estudiantes) en esta trama de preguntas sobre el conocer, así como en los modos en que se opera con las ideas, supuestos y preguntas de los que se parte y a los que se llega. Así pues, la pregunta central no debe ser qué conocemos, sino más bien cómo conocemos lo que conocemos. De ahí que se considere algo central de la enseñanza de la investigación asumir que todo trabajo de investigación parte de un problema práctico que se convierte en problema de conocimiento.

¹ La *doxa* es el discurso social común, el discurso de primer orden, dado como obvio. Parafraseando a Bourdieu (1993), la *doxa* es el conjunto de interpretaciones de primer orden de la realidad, vividas como evidentes. Ya desde Platón y Aristóteles se distingue la *doxa* del conocimiento científico. Luis Alberto Warat (1990) define la *doxa* como “las opiniones comunes”, que estarían constituidas “por un conglomerado de argumentos verosímiles, formados a partir de las representaciones ideológicas, de las configuraciones metafísicas y de las evocaciones denotativas”.

Debemos superar, entonces, la idea de que enseñar metodología equivale a enseñar a investigar. Se suele decir que es en los niveles de pregrado donde se debe enseñar metodología, esto es, un lenguaje básico sobre el significado de la investigación como construcción de conocimientos, y que la enseñanza de cómo hacer investigación debe dejarse para los niveles de posgrado, donde la formación de investigadores se fundamenta en la creación de líneas y equipos de investigación. Sin embargo, somos de la opinión de que una buena formación en investigación desde pregrado amplía las capacidades de construcción de conocimiento por parte de los estudiantes. Y, en otro tenor, consideramos que la enseñanza del quehacer investigativo, por su carácter eminentemente práctico, puede ser fuente de motivación para los estudiantes de pregrado, que, no en pocas ocasiones, consideran excesivamente teórica la formación que reciben.

¿Cómo plantear la pedagogía de la investigación?

39

Esta pregunta puede resolverse desde múltiples miradas o perspectivas. Son muchas las formas de proceder, las formas de reflexionar en torno a cómo enseñamos a investigar. A nuestro entender, las propuestas se sintetizan en dos posibilidades: o bien se enseña a investigar a partir de una formación teórica sobre los métodos y técnicas de investigación; o bien, por el contrario, se enseña a investigar investigando.

Sin ánimo de considerar vacía tal distinción, sí nos parece pertinente remarcar el carácter simplista de la misma. Nuestro enfoque parte de la vinculación entre teoría y práxis, de la necesidad de no desligar el conocimiento de corte teórico y la construcción de conocimiento a partir del trabajo empírico. El problema radica en la importancia otorgada a una y a otra dimensión: la teoría y la práctica. Algo que, en nuestra opinión, se resuelve solamente en el momento de la práctica docente de la investigación. En la situación de enseñanza de la investigación, así pues, hay que dejar en claro que la teoría es necesaria, imprescindible, para el desarrollo de una investigación consistente. O lo que es lo mismo, pese a que se enseñe a investigar investigando, desde la práctica, los estudiantes deben ser conscientes, en todo momento, de que la inmersión que hagan en su objeto de estudio será más rica y compleja si se acercan a él con un marco teórico y conceptual completo, mismo que les permitirá ver más allá de lo que se puede observar a primera vista.

La enseñanza de la investigación se produce en varios niveles. En primer lugar, está el nivel meramente pedagógico; esto es, el que se plantea cómo enseñar lo que se pretende enseñar. En este punto, se puede partir de problemas cercanos a las experiencias subjetivas y sociales de los estudiantes, de modo que sean estos mismos los que decidan

sus temas de interés. En otro orden está el nivel epistemológico, que implica la innovación; esto es, el apartarnos de la forma clásica de enseñar a investigar mediante la exposición de “recetas” metodológicas. Siguiendo a Pierre Bourdieu (1993), no se puede escindir el método de la teoría y de la práctica concreta de investigación, de modo que el enseñar a investigar no puede limitarse a la exposición de cómo se investiga. En este mismo nivel, se debe plantear el tema de la vigilancia epistemológica; es decir, de la importancia de que el sujeto de investigación esté atento al proceso de producción de conocimiento que está siguiendo, sin perder de vista ninguna de sus acciones u operaciones prácticas. Lejos de ofrecer un catálogo cerrado de formas de operar, en este punto se propone la reflexión constante acerca de las propias prácticas, misma que contribuirá a una posterior mejora o reformulación de las estrategias seguidas. El último nivel, no por ello menos importante, es el de la comunicación de la investigación. Esto nos acerca a la necesidad de impulsar, desde la práctica docente, una cultura de comunicación sólida entre los estudiantes, que permita una mayor interacción entre ellos, tanto dentro del grupo como de ellos hacia el exterior. Siguiendo a Jesús Galindo (2001a), la cultura de comunicación abarca “hábitos de contacto, interacción, vínculo, con los distintos y diversos”. Para el mismo autor, “con una alta y consistente cultura de comunicación, los sujetos sociales buscan interactuar lo más posible para intercambiar información, dialogar, imaginar juntos, colaborar, cooperar, convivir” (Galindo, 2001b). En última instancia, no se debe desvincular la práctica de la investigación de cómo ésta se comunica o se da a conocer a otros. En ese tenor, y en una reflexión meramente pedagógica, es imprescindible ofrecer a los estudiantes la posibilidad de elegir entre los múltiples formatos o modalidades que puede adoptar el denominado informe de investigación.²

Todo lo dicho anteriormente nos lleva a considerar que enseñar a investigar constituye una actividad compleja, multidimensional. Sánchez Puentes (1995) resume la enseñanza de la investigación a partir de los objetivos que la caracterizan. Para el autor, enseñar a investigar debe reunir las siguientes acciones:

- Fomentar y desarrollar una serie de habilidades y actitudes propias de la mentalidad científica.
- Capacitar y entrenar en algunas formas probadas de generar conocimientos.
- Transmitir el oficio de productor de conocimientos (Sánchez Puentes, 1995: 25).

² Sirva en este punto indicar que, en México, es cada vez más común encontrar licenciaturas en comunicación que ofrecen varias posibilidades para la titulación de los estudiantes: desde las tesis de licenciatura hasta un producto comunicativo concreto, pasando por artículos académicos y estudios de caso, entre otros.

En términos pedagógicos, enseñar a investigar supone fomentar en los estudiantes la “capacidad de plantear problemas originales a partir de reconstruir las diversas aproximaciones a un objeto de estudio” (Díaz Barriga, 1990: 61). Dicho de otro modo, los docentes debemos, por un lado, ejercitar la curiosidad de los estudiantes para que sean capaces de plantear problemas prácticos creativos; y por el otro, impulsar en ellos la habilidad y capacidad de convertir esos problemas prácticos en problemas de conocimiento, a partir de la lectura teórica y crítica de lo que se ha dicho acerca de ellos.

La reflexión sobre la enseñanza de la investigación privilegia una formación práctica para la actividad científica. Se considera que se aprende a investigar investigando; que se aprende a investigar al lado de un investigador; y que no se puede enseñar a investigar de forma desvinculada de la teoría. En otro orden de consideraciones, se suele definir a la investigación como forma de vida, y se pone énfasis en que la investigación tiene que servir para cultivar la tolerancia.³

Síntesis de la propuesta

Lo dicho hasta el momento nos permite establecer algunos elementos que consideramos fundamentales para la pedagogía de la investigación:

- La articulación de teoría y práctica.
- La recuperación y uso de las experiencias de los estudiantes.
- El desarrollo en los estudiantes del ejercicio de interrogarse sobre su entorno.
- La importancia de tener claro qué se quiere aportar con la investigación.
- La necesidad de poner en práctica los conocimientos técnicos adquiridos, mediante el ejercicio de prácticas de campo.
- La libertad creativa de los estudiantes.

Asimismo, la propuesta privilegia el impulso docente de una mirada abierta en los estudiantes, de una mirada integradora, habituada a buscar y necesitada de hallar; comprometida con cada hallazgo en una interpretación de nuevos sentidos que la llevarán a una nueva revisión y la lanzarán a una nueva búsqueda. Esta mirada se complementa con la importancia otorgada al trabajo en equipo, a la distribución colectiva de la inteligencia. Todo ello en el entendido de que no existen investigado-

³ Estas consideraciones, que compartimos, han sido extraídas del documento de trabajo “Espacio curricular: proyectos y metodologías de la investigación”. Artículo en línea, disponible en <http://abc.gov.ar/Lainstitucion/SistemaEducativo/Polimodal/Programas/Documentos/ProyectoMetodologiadInvestigacion.doc> (Fecha de consulta: noviembre 2003).

res aislados, de que el conocimiento no lo construyen individuos solos, sino que, más bien, se trata de una construcción colectiva, interactiva, dialógica, y participativa.

La propuesta se puede sintetizar a partir del vínculo entre cultura de investigación, cultura de información y cultura de comunicación. La cultura de investigación nos permite identificar problemas del mundo y obtener respuestas de conocimiento que amplían nuestra capacidad de percepción. Por su parte, la cultura de información nos posibilita generar conocimientos mediante el manejo de configuraciones complejas de información empírica y conceptual, y por lo tanto en el momento previo al desarrollo de la investigación, como *a posteriori*, a modo de herramienta de análisis de la información obtenida. Y mediante la cultura de comunicación, todo ello ha de hacerse visible, comunicable, compartible. La cultura de comunicación, por tanto, ejercita y distribuye la capacidad de volver visibles las formas de organización del conocimiento; las vuelve comunicables con base en una relación horizontal en la que la inteligencia no está en uno, sino en todos.

Enseñar a investigar en el campo de la comunicología

Para establecer algunos lineamientos específicos de la enseñanza de la investigación en el campo de la comunicología, es preciso apuntar, en primer lugar, las especificidades de la comunicología como campo disciplinar con objetos de estudio propios. Siguiendo la propuesta de Jesús Galindo, enmarcada dentro del proyecto "Hacia una comunicología posible", consideramos que son cuatro las dimensiones que abarca el espacio conceptual comunicológico: en primer lugar está la expresión, que se refiere a la configuración de información, a la forma; en segundo lugar está la difusión, objeto privilegiado por la disciplina desde su nacimiento, dedicado al estudio de los sistemas de información, esto es, de los denominados medios de difusión masiva; como tercera dimensión tenemos a la interacción, que se aproxima a todo aquello relacionado con los sistemas de comunicación, con el establecimiento de contacto, de diálogos y vínculos entre los sujetos sociales; por último, está la estructuración, orientada a la organización y configuración tanto de sistemas de información como de sistemas de comunicación.⁴

Por otra parte, y aún dentro de la propuesta de "Hacia una comunicología posible", la revisión histórica del campo comunicológico permite estable-

⁴ Para mayor información, véanse los textos sobre comunicología publicados en la página Web del autor, disponible en <http://www.geocities.com/arewara/arewara.htm>, así como en el Portal de Comunicología de la Red de Estudios y Formación en Comunicología y Teorías de la Comunicación (REDECOM), disponible en <http://www.geocities.com/comunicologiaposible>.

cer, según Jesús Galindo, un total de siete fuentes teóricas, mismas que permitieron el surgimiento, el desarrollo y la organización conceptual del campo académico de la comunicación. Estas fuentes son la sociología funcionalista, la cibernetica, la psicología social, la sociología crítica-cultural, la economía política, la sociología fenomenológica y la semio-lingüística.⁵

Tenemos, así pues, objetos de estudio, por un lado, y fuentes teóricas, por el otro. Todo ello puede producir efectos no sólo en las materias teóricas de las licenciaturas en comunicación, sino que también debiera afectar en la construcción misma del conocimiento sobre comunicación y, por ende, en la enseñanza de la investigación en este campo del saber. Además, la vinculación de ambos elementos, objetos y fuentes teóricas, permite generar un diálogo constante entre las materias de corte más teórico y las materias específicamente metodológicas o de investigación en comunicación. El diálogo, sin duda, puede contribuir a la proliferación de estudios que, con un buen sustento teórico y metodológico, promuevan y consoliden la producción académica en el campo de la comunicología.

El qué y el cómo de la investigación en comunicación

Enseñar a investigar, como se ha dicho anteriormente, implica generar en los estudiantes la capacidad de preguntarse por su entorno de forma creativa. En términos pedagógicos, el estudiante debe ser orientado en tal actividad, ya que algo que pudiera parecer sencillo, la elección de un tema a investigar, puede convertirse en muchas ocasiones en el principal obstáculo o problema con el que se encuentran los estudiantes. Ofrecer un mapa conceptual de la comunicología que dé a conocer las cuatro dimensiones que la conforman puede ser una buena herramienta para ayudar al estudiante a la elección de su objeto de estudio. De alguna forma, el estudiante será capaz de ubicar su tema de investigación en una de las cuatro dimensiones, y de esta manera, tendrá mayor facilidad para desarrollar la tarea de búsqueda de información acerca de lo que se ha investigado en torno al tema.⁶

⁵ Las referencias al proyecto "Hacia una comunicología posible" se encuentran en varios textos de Jesús Galindo revisados para la elaboración de este artículo. Estos textos están disponibles en la página Web del autor: <http://www.geocities.com/arewara/arewara.htm> (fecha de consulta: abril 2004).

⁶ Al respecto, desde el proyecto y grupo de estudio "Hacia una comunicología posible" se trabaja a partir de la construcción de sistemas de información bibliográfica, mismos que permiten la construcción de mapas conceptuales sobre los objetos de estudio propios de las cuatro dimensiones de la comunicología. En términos pedagógicos, la tarea de elaboración de estos sistemas de información también se considera prioritaria en el ámbito de la docencia de investigación en el campo de la comunicología.

El qué de la investigación, el tópico u objeto de estudio, va acompañado de la elaboración de una ruta o programa metodológico, un mapa de operaciones metodológicas y técnicas que deben guiar la investigación. Para el diseño de esta ruta, también consideramos pertinente el uso de las cuatro dimensiones comunicológicas, en el entendido de que su explicación vaya acompañada de una exposición de cómo se ha investigado lo que se ha trabajado dentro de cada una de ellas. En el mismo tenor, en el punto de configuración de la ruta metodológica a seguir, puede ser propicia una breve explicación de las principales fuentes teóricas de la comunicología, mismas que desde su nacimiento han hecho uso de métodos y técnicas de investigación específicos.

A modo de ejemplo, si el objeto de investigación se ubica en el terreno de los medios de difusión y sus efectos sociales, el docente puede vincular este tema con las técnicas de investigación, fundamentalmente cuantitativas, que se desarrollaron durante la primera mitad del siglo XX en la *mass communication research*, cuna del nacimiento de la comunicación como disciplina y principal corriente comunicológica dentro de la sociología funcionalista. De este modo, el estudiante no sólo accederá a la teoría generada en torno a su tema de investigación, sino que podrá conocer las estrategias metodológicas que se siguieron en las investigaciones realizadas desde la disciplina o fuente teórica más directamente relacionada con su objeto de estudio.

Así pues, con la ayuda de las cuatro dimensiones, por un lado, y de las fuentes teóricas, por el otro, se ofrece al alumno no sólo un mapa de objetos de estudio posibles dentro del campo comunicológico, sino además una guía para la revisión de investigaciones sobre comunicación realizadas desde otras disciplinas que ayudaron a la conformación del campo.

Vale la pena remarcar que la gran mayoría de las fuentes teóricas de la comunicología constituyen ejes de conocimiento básicos para muchas de las materias que conforman las áreas más teóricas de los planes de estudio en comunicación. En ese sentido, probablemente la sociología funcionalista sea, sobre todo, retomada en materias de teorías empírico-funcionalistas de la comunicación; y en el mismo sentido, la sociología crítica-cultural puede ser fundamental en materias asociadas con los estudios culturales; otro ejemplo más: la sociología fenomenológica y la psicología social deben ser parte de la formación de los estudiantes en las materias relacionadas con los enfoques sistémicos de la comunicación, así como en materias más prácticas relacionadas con la comunicación en su vertiente interpersonal.

Todo ello confirma que la propuesta comunicológica permite el diálogo entre la teoría y la práctica, entre el qué se ha hecho y el cómo se ha hecho. En otras palabras, la enseñanza de la investigación en comunicología debe partir de la importancia de no dejar a un lado los conocimientos

teóricos acerca del origen y los principios constructivos de la disciplina; y asimismo, debe privilegiar el estudio de fondo de las metodologías que se han empleado en las investigaciones acerca de los diversos objetos comunicológicos que se vienen trabajando desde el surgimiento de este campo del conocimiento.

La propuesta de una comunicometodología

Si la comunicología es la construcción teórica del campo de conocimientos sobre el fenómeno de la comunicación, la comunicometodología es su dimensión práctica, constructiva, de intervención. Existe una comunicología posible, ordenada en un espacio conceptual con cuatro dimensiones teóricas fundamentales, y con una génesis disciplinar concreta. Parafraseando a Jesús Galindo (2003c), la comunicometodología es la perspectiva tecnológica concreta de la comunicología posible:

45

Por una parte aprendemos cómo es que ponemos en común lo que nos configura como entidades socioculturales, la comunicología, y por otra a partir de ese aprendizaje podemos intervenir las formas de esa construcción y configurar otras, alterar las que tenemos, confirmar y reforzar nuestros procesos de configuración, la comunicometodología.

Así, la comunicología participa en la construcción de conocimientos científicos, mientras que la comunicometodología interviene en las situaciones de comunicación dadas. De ahí que sea la dimensión de la interacción la que puede hacer emergir de forma más clara una comunicometodología concreta. Detectar un problema y ensayar sus posibles soluciones es la principal operación de la comunicometodología. Quizás por ello sea pertinente distinguirla de los métodos y técnicas de investigación tradicionales. La comunicometodología es un programa de intervención *per se*; para su desarrollo requiere del uso de técnicas de investigación como pueden ser la entrevista a profundidad o la investigación-acción, por citar sólo algunas.

En todo caso, la comunicometodología tiene como fin la intervención —y consiguiente mejora— de las relaciones interpersonales, de las puestas en común entre las personas. Tal y como afirma Jesús Galindo (2003c), la comunicometodología trabaja

[...] mirando primero cómo ponemos en común lo que tenemos en común, y luego mirando cómo buscamos y hacemos para poner en común eso, y cómo podemos hacer para hacerlo mejor o de otra manera, o dejarlo de hacer o hacerlo menos.

La complejidad de la propuesta comunicometodológica hace que sea difícil su enseñanza en los primeros niveles de la formación de comunicadores y comunicólogos. Más bien, consideramos necesario ubicar esta propuesta específicamente en cursos dedicados a la comunicación interpersonal, a la dimensión comunicológica de la interacción.

Algunos ejemplos desde la práctica docente de la investigación

La Academia de Comunicación y Cultura de la Universidad de la Ciudad de México, una institución nacida hace poco más de dos años, cuenta con un plan de estudios organizado con base a cinco ejes de materias: Comunicación, Cultura, Metodología, Comunicación aplicada y práctica en medios. De ellos, los tres primeros son de corte teórico y los dos últimos constituyen el corazón práctico de la licenciatura.

Por el contenido de este artículo, debemos prestar atención sobre todo al eje de Metodología,⁷ mismo que se desarrolla a lo largo de seis semestres y que está organizado como se ilustra en el siguiente cuadro:

Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre ⁸	Octavo semestre	Noveno semestre
Metodología cuantitativa	Metodología cualitativa	La investigación de la producción, los discursos y la recepción de los medios de	Metodología para el análisis de procesos socio-culturales	Seminario de proyectos de investigación en comunicación y cultura	Seminario de tesis

Hasta el momento, sólo se han impartido las materias de los semestres cuarto y quinto, por lo que las reflexiones que apuntamos a continuación no consideran el resto del eje, aunque sí se harán algunas referencias generales a él.

Las materias de Metodología cuantitativa y cualitativa están orientadas a la enseñanza de algunos de los aspectos básicos a tomar en cuenta en el

⁷ La autora de este trabajo funge como responsable de este eje desde su incorporación a la Academia de Comunicación y Cultura de la Universidad de la Ciudad de México en marzo de 2003.

⁸ Las dos materias del séptimo semestre tienen carácter de optativas. Todos los demás cursos son indispensables.

proceso de investigación. Lejos de ser materias expositivas, en estos cursos se propone como trabajo final la elaboración de una investigación grupal sobre algún aspecto relacionado con la Comunicación y la Cultura, ejes conceptuales de la licenciatura. Así, la dinámica de los cursos contiene, por un lado, la presentación de métodos y técnicas ubicados en cada uno de los enfoques, la explicación de sus principios constructivos, sus principales usos y formas de aplicación, y sus ventajas e inconvenientes; y por el otro, la realización de trabajo de campo grupal que, siempre bajo la asesoría del docente, se erige como materia prima del trabajo de investigación final. En estos primeros cursos no se exige un alto grado de elaboración conceptual y teórica,⁹ más bien se trata de que los estudiantes se familiaricen con el uso de ciertas técnicas cuantitativas (encuesta, análisis de contenido) y cualitativas (entrevista a profundidad, historia de vida, grupo de discusión, etnografía) y sean capaces de ordenar la información obtenida en un informe de investigación.

Por ello, desde el inicio de las materias, se plantean los lineamientos básicos de los proyectos de investigación, esto es, la determinación del tópico u objeto de estudio, las preguntas de investigación, los problemas prácticos y de investigación, las técnicas y los productos esperados.¹⁰ Estos elementos se trabajan de forma grupal en todas las sesiones, ocupando una de las tres horas semanales asignadas para las materias. El trabajo constante hace que los estudiantes no pierdan de vista el sentido del trabajo de investigación que van a realizar, y de algún modo permite un seguimiento del proceso por parte del docente. Se trata de un proceso fundamentalmente reflexivo, de abrir y cerrar, ya que todas las sesiones concluyen con una dinámica de hermenéutica colectiva, de presentación ante el grupo del trabajo realizado por cada uno de los equipos de investigación.

Los cursos impartidos hasta el momento dejan entrever algunas consideraciones que contribuyen a confirmar que la mejor forma de enseñar a investigar es investigando. A partir de la combinación entre exposición teórica de los métodos y técnicas, por un lado, y de aplicación práctica de los mismos para los trabajos de investigación, por el otro, los estudiantes han sido capaces de operar como equipos de investigación no sólo en lo que concierne a la organización del proyecto, sino también, y esto es lo más importante, en lo que se refiere al desarrollo de una investigación

⁹ Cabe destacar en este punto que los primeros cursos del eje de metodología se imparten simultáneamente a los primeros cursos de los ejes de comunicación y cultura, mismos que ofrecen los contenidos fundamentalmente teóricos de la licenciatura. En este punto señalamos que son, precisamente, los contenidos de las materias de estos dos ejes, las que se recomiendan retomar para la elaboración de los marcos teóricos o espacios conceptuales que los estudiantes realizan para el trabajo final de investigación.

¹⁰ Este conjunto de elementos a delimitar ha sido trabajado a partir de la propuesta de Booth, *et al.* (2001).

completa, con un breve estado del arte, un planteamiento del problema, una estrategia metodológica, un capítulo de análisis e interpretación, una breve reflexión sobre el proceso de investigación y unas conclusiones. En todo momento se ha promovido el pensamiento reflexivo, crítico y creativo de los estudiantes, siempre aunado al seguimiento constante por parte del docente.

Las materias de los siguientes semestres operan de forma distinta, a partir de una lógica de reconstrucción de investigaciones ejemplares para la adquisición de herramientas teóricas y metodológicas para la elaboración de trabajos de investigación de interés para los estudiantes. Así, la materia de sexto semestre tiene como propósitos fundamentales conocer el origen de la investigación sobre medios de difusión e identificar, a partir de la revisión de algunas investigaciones significativas —centradas, casi exclusivamente, en el ámbito mexicano— las estrategias metodológicas seguidas en dichos trabajos. De esta forma, los estudiantes primero conocen lo que se ha hecho, y después, elaboran una investigación centrada en alguna de las dimensiones de la comunicación mediática: producción, contenidos o discursos, y recepción. Algo similar ocurre en las dos materias optativas que se ofrecen en el séptimo semestre de la licenciatura en Comunicación y Cultura de la Universidad de la Ciudad de México. La lógica es la misma: el acercamiento del estudiante a algunas investigaciones ejemplares sobre procesos socioculturales y procesos de comunicación interpersonal, para la adquisición de conocimientos metodológicos que les permitan desarrollar sus propias investigaciones en estos ámbitos de la comunicación y la cultura.

A modo de conclusiones

Dice Bachelard (1993: 44) que “el espíritu científico sólo puede constituirse destruyendo al espíritu no científico”. Esto nos lleva a considerar, para concluir estas reflexiones, que los docentes debemos ser capaces de hacer explícita nuestra orientación epistemológica acerca de cómo enseñamos, cómo investigamos y cómo nos colocamos frente al conocimiento dentro de los campos del saber en los que nos encontramos. Sólo mediante esta tarea de reflexividad podremos ser conocedores de cómo opera nuestra labor docente, de hacia dónde va, de qué efectos está causando entre nuestros estudiantes.

Los docentes que nos dedicamos a la investigación científica debemos operar, entonces, como científicos, como constructores de conocimiento permanentemente autovigilados. Si además nuestra labor está orientada a la enseñanza del quehacer científico, es todavía más importante la reflexividad permanente en torno a cómo estamos enseñando qué tipo de sujetos de conocimiento estamos creando con nuestro trabajo diario.

En este texto se ha querido abrir el debate acerca del “cómo” de la investigación en el campo de la comunicología. Para ello, se ha intentado clarificar la importancia de no tomar de forma separada la reflexión teórica sobre este campo de conocimiento, y la reflexión acerca de las formas de construcción de conocimientos y las estrategias metodológicas concretas. En el terreno de lo pedagógico, esta combinación puede fomentar una mayor riqueza conceptual y dotar de consistencia campal a la mirada comunicológica sobre los fenómenos sociales.

Bibliografía

- Bachelard, Gastón (1993), *Epistemología*, Anagrama, Barcelona
- Booth, Wayne C.; Colomb, Gregory G.; Williams, Joseph M. (2001), *Cómo convertirse en un hábil investigador*, Gedisa, Barcelona.
- Bourdieu, Pierre (1993), *The field of cultural production*, Polity Press, Cambridge.
- (1995), *Respuestas: por una antropología reflexiva*, Grijalbo, México.
- Díaz Barriga, Ángel (1990), *Investigación educativa y formación de profesores*, UNAM, México (Cuadernos del CESU, núm. 20).
- Ducoing, Patricia et al. (1988), *La formación en investigación en el Colegio de Pedagogía. Un análisis metodológico en la perspectiva del plan de estudio*, México, UNAM, (Cuadernos del CESU, núm. 9).
- Galindo Cáceres, Jesús (2001a), “De la sociedad de información a la comunidad de comunicación. La cibercultura en evolución a través de la vida social de las tecnologías de información y comunicación”, disponible en <http://www.geocities.com/arewara/arewara.htm>. (fecha de consulta: febrero 2004)
- (2001b), “Contextos ecológicos y sistemas de información y comunicación. Configuraciones, trayectorias, matrices situacionales y contextos de posibilidad en lo social. El caso de las redes de investigación social”, disponible en <http://www.geocities.com/arewara/arewara.htm>. (fecha de consulta: marzo 2004).
- (2003a), “Notas para una Comunicología posible. Elementos para una matriz y un programa de configuración conceptual-teórica”, disponible en <http://www.geocities.com/arewara/arewara.htm> (fecha de consulta: noviembre 2003),
- (2003b), “Apuntes de historia de una Comunicología posible. Hipótesis de configuración y trayectoria”, disponible en <http://www.geocities.com/arewara/arewara.htm> (fecha de consulta: enero 2004),
- (2003c), “Sobre comunicología y comunicometodología. Primera guía de apuntes sobre horizontes de lo posible”, disponible en <http://www.geocities.com/arewara/arewara.htm> (fecha de consulta: marzo 2004).
- (2004), “Hacia una comunicología posible en México. Notas preliminares para un programa de investigación”, disponible en <http://www.geocities.com/arewara/arewara.htm> (fecha de consulta: marzo 2004),
- García Ferrando, M.; Ibáñez, J.; y Alvira, F. (1996), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Alianza Editorial, Madrid.
- González, Jorge A. (2003), *Cultura(s) y Ciber_Cultur@(s), Incursiones no lineales*

- entre Complejidad y Comunicación, Universidad Iberoamericana, México.
- Honore, Bernard (1980), *Para una teoría de la formación*, Narcea, Madrid.
- Ibáñez, Jesús (1985), *Del Algoritmo al Sujeto*, Siglo XXI, Madrid.
- (1996), *Perspectivas de la investigación social: el diseño de las tres perspectivas*, en M. García Ferrando, J. Ibáñez, y F. Alvira, *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Alianza Editorial, Universidad Iberoamericana, , Madrid, pp. 57-58.
- Sánchez Puentes, Ricardo (1991), *Por una didáctica de la investigación en la enseñanza media superior*, México, UNAM, (Cuadernos del CESU, núm. 25).
- (1995), *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas*, CESU-ANUIES, México.
- Warat, Luis Alberto (1990), *El saber crítico del derecho y punto de partida para una epistemología de las significaciones*. Vínculo Jurídico, Revista electrónica, núm. 2, abril-junio 1990, disponible en <http://www.uaz.edu.mx/vinculo/webrvj/rev2-8.htm> (fecha de consulta: abril 2004).