

Enseñanza y aprendizaje de la investigación: mediar frente a alfabetizaciones universitarias¹

Genaro Aguirre Aguilar

RESUMEN

Los retos de la enseñanza de la investigación en las universidades no son un asunto menor para países como los latinoamericanos, sociedades en donde las modernidades se construyen desde marcos de referencia diversos y desiguales. Y aquí la forma de construir conocimientos se ve y vive de distinta manera. En un contexto de esta naturaleza es razonable –entonces-, repensar la forma en que se definen las agendas e itinerarios por donde ha pasado y debe pasar la enseñanza de las metodologías de la investigación, especialmente en un escenario en el cual nuestros docentes como nuestros estudiantes están siendo interpelados por variables relacionadas con las transformaciones que en la cultura, la sociedad y la educación se observan ante la emergencia y el desarrollo tecnológico.

Pensar en los retos de la enseñanza-aprendizaje-evaluación de la metodología de la investigación, es colocar en el contexto contemporáneo así como en su horizonte fenomenológico, a los nuevos sujetos educativos que buscan construir objetos de aprendizaje en el aula o en otros ambientes de aprendizaje por donde pasa la experiencia de lo educativo en estos días. De allí que sea necesario repensar concepciones, representaciones en torno a las ciencias y sus métodos de investigación desde lo disciplinario, lo pedagógico como lo didáctico.

Es decir, como docentes formados en un paradigma que parece ha comenzado a desdibujarse, es urgente comenzar a reflexionar en torno a la pertinencia de trazar nuevas configuraciones didácticas para el diseño de ambientes educativos en torno a la investigación. En esta perspectiva, es razonable comenzar a situar procesos de aprendizaje que respondan a las realidades complejas vividas hoy día, para lo cual comprender las epistemologías desde las cuales se observa, se relaciona, se narra y se construye el mundo, podrá ser un punto de inflexión y toma de decisiones para la planeación, el diseño e intervención en el aula. Con otras palabras diríamos, hay que apelar a los conocimientos campales, al oficio del investigador, a la creatividad pedagógica y a la gestión de una diversidad para poder promover espacios, lugares, territorios del aprendizaje metodológico desde otros referentes, en los cuáles, el diálogo de saberes, la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo sean posibles.

A partir de aquí, en esta ponencia se busca compartir una experiencia docente en construcción que busca la planeación de nuevas agendas pedagógicas en torno a la enseñanza de la metodología de la investigación, a partir de otras configuraciones didácticas que contribuyan al trazado de itinerarios que innoven los procesos de mediación educativa;

¹ Genaro Aguirre Aguilar. Facultad de Ciencias y Técnicas de la Comunicación, Universidad Veracruzana. Correo electrónico: genarooo@gmail.com

para lo cuál, la pertinencia, en el diseño de nuevos métodos y recursos tecnológicos, han deslocalizado los lugares convencionales desde los cuáles siempre se ha pensado, nombrado y promovido la enseñanza de la investigación. Nuevas concepciones disciplinarias para novedosas alfabetizaciones donde la imagen, el sonido y el texto se conjugan como recursos o dispositivos estratégicos en la promoción de saberes, competencias y habilidades relacionadas con la metodología de la investigación.

Si hoy se promueven en las instituciones de educación superior otros estadios curriculares para transformar las prácticas pedagógicas, estos cambios, estas mutaciones, estos signos de la innovación educativa, también inciden o deben pasar por las maneras en que se enseña las ciencias y sus metodologías. Si como se dice se debe enseñar a investigar, investigando, en una aula entrecruzada por saberes diversos y biografía dispares, ¿qué debemos hacer los profesores de metodología para mediar en el aprendizaje de objetos de conocimiento? Sumado a ello, ¿Cómo promover el desarrollo de competencias para la investigación con estudiantes universitarios que a diario se relacionan con narrativas de distinto cuño, desde las cuáles representan el mundo y acceden a otro tipo de alfabetizaciones?, ¿Cómo responder a los dilemas y tensiones propios de todo proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación, cuando se nos dice que debemos promover el pensamiento complejo, el uso de las tecnologías y las habilidades investigativas en nuestras universidades, pero el capital humano que cohabita e interactúa en un entorno educativo es diverso, plural y desigual?

Pues bien, en la Universidad Veracruzana se promueve un modelo educativo, cuyos ejes de formación son precisamente esos: la complejidad, las Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC), y la investigación; pero las inercias, el desinterés, el desconocimiento o las incertidumbres, tanto de profesores como de estudiantes (por cierto comprensibles en casi todos los casos), dificultan la consolidación de este ambicioso modelo educativo. Es en este contexto que los investigadores, los Cuerpos Académicos, los docentes trabajan a diario; por lo que quienes somos responsables de la enseñanza de la metodología de la investigación en ciencias sociales y humanas, tenemos una ardua tarea. Especialmente si de pronto reconocemos que, si bien hay objetos de conocimiento comunes a los que se aspira en una licenciatura, en una maestría y en un doctorado, también lo es que socio cognitivamente los procesos de aprendizaje son diferentes, por lo tanto la mediación, manejo y apropiación de contenidos, deberán de distinguirse unos de otros; sin dejar de mencionar –en el caso del posgrado- la orientación curricular de los programas educativos: si son hacia la investigación o la profesionalización. Uno orientado hacia la búsqueda de conocimientos científicos, el otro hacia el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas prácticos.

He aquí que la reflexión docente, la experiencia en la enseñanza, el oficio investigativo, las habilidades didácticas junto a la creatividad y la imaginación del investigador, son lugares desde los cuáles, algunos profesores están reinventando sus prácticas docentes, los métodos y recursos para la enseñanza y el aprendizaje de las metodologías de la investigación.

Palabras clave

Mediación educativa, nuevas alfabetizaciones, tecnologías y enseñanza de la investigación.

Introducción

Innovar ha pasado a formar parte de las narrativas que definen los contextos educativos hoy día, en prácticamente todos los niveles de la enseñanza. Al amparo de un término que parece ha ganado “derecho de piso” para repensar procesos que históricamente definían nuestras culturas y prácticas académicas, de unos años a esta fecha la transformación del quehacer docente pasa por una experiencia reveladora de tensiones e incertidumbres, por una parte, pero por la otra de promesas y anhelos no resueltos, si se asume un punto de vista crítico como para recuperar lo que a diario vive quien tiene como responsabilidad reinventar sus viejas prácticas docentes para poder subirse a un tren que, a veces, nos arrolla por el velocidad con que se desplaza.

Como quiera que sea, estas nuevas narrativas, esas otras concepciones que definen los paisajes de la educación contemporánea, parecen han llegado para quedarse; por lo menos desde la perspectiva de organismos internacionales como la OCDE o el FMI que, en un contexto neoliberal avasallador, han impuesto o determinado esto, pero también de otras entidades como la UNESCO, la OEI y las propias instituciones educativas que, en este contexto, promueven cambios curriculares orientados por la innovación educativa; algo que se observa en los modelos educativos y procesos de gestión académica que hoy caracterizan los nuevos paradigmas educativos. Cambio que -por supuesto-, ha impacto en el hacer de las comunidades docentes, quienes -en muchos casos- han entrado en una dinámica de actualización, para responder a los compromisos o retos que tales reformas nos exigen.

Las reformas de los Planes de Estudio, el diseño de las asignaturas (o experiencias educativas como se le llama en la UV, a partir de su Modelo Integral y Flexible [MEIF]), vienen siendo planeados y manufacturados bajo el rubro de un diseño por “competencias”; es decir, a los saberes se le suman las habilidades o destrezas que deben desarrollar los estudiantes para la aplicación en la vida práctica de todo aquel saber teórico que define su formación universitaria: *aprender a hacer*, *aprender a aprender* y *aprender a ser*, conforman ejes que desde lo teórico buscan la constitución de un sujeto diferente; para lo cual, la realización de objetos de aprendizaje deben contribuir a formar estudiantes sabedores y diestros en la forma que enfrentan sus objetos disciplinarios. Si el profesor es responsable de gestionar y mediar procesos de aprendizaje, al estudiante le corresponde no sólo mostrar que conoce de un tema o sabe abordar un fenómeno de su campo de conocimiento, sino también demostrar a través de evidencias que tales aprendizajes, también los puede aplicar a la realidad o problemas concretos en su entorno local sin dejar de observar lo global.

He aquí que se revela la complejidad de lo que esta nueva cultura educativa supone, pues desde la forma de concebir lo que es el desarrollo de una competencia, hay marcos de referencia distintos o dispares. En la Universidad Veracruzana, las competencias se relacionan con el desarrollo de dominios y destrezas por parte de los estudiantes para el uso y la apropiación de las TIC, en donde el pensamiento complejo junto a la investigación contribuyen a repensar las formas como los lugares, desde los cuales se puede producir el conocimiento. Suena sin duda bien, pero lo cierto es que ha resultado especialmente difícil tener evidencia como para reconocer que lo anterior define a los nuevos sujetos educativos de nuestra institución. Como quiera que sea, estas narrativas se suman a esas otras que definen los paisajes de la reforma y la innovación educativa.

Reconociendo estos dilemas y tensiones, quienes dedican su labor docente a la enseñanza de la metodología de la investigación, también son partícipes de tales procesos, por ello, igual han entrado en una dinámica de transformación que, sin duda, sacude sus *doxas* académicas o científicas; es

decir, esas concepciones, representaciones e imaginarios desde las que se pensaba un quehacer docente, hoy pueden estar observando un desdibujamiento o la apertura de horizontes según se vea. He aquí que producto de esto, es la exigencia (o necesidad) para incorporar a las competencias disciplinares e investigativas que puede llegar a poseer un docente, saberes pedagógicos y didácticos que contribuyan a favorecer o enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación. Si a esto se le suma la necesidad de incorporar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a los procesos educativos, estamos ante un nuevo perfil docente, para el que no fuimos preparados.

Pues bien, este es apenas el esbozo de un escenario educativo en el que tenemos que aprender a decidir sobre las agendas, actividades, saberes y productos que un estudiante universitario debe vivir para adquirir o construir un conocimiento teórico metodológico en torno a las Ciencias Sociales. En este contexto, es razonable situar la experiencia del aprender para dimensionar el lugar que en este proceso tiene la enseñanza y el aprendizaje situado, pues aun cuando el objeto de aprendizaje pueda ser lo mismo, como profesores tenemos que reconocer la pertinencia de abordar contenidos en formas muy particulares, pues cognitivamente un estudiante de primer ingreso a la universidad, se encuentra en una etapa formativa distinta a quien está por egresar o bien se encuentra en un programa de posgrado. Esta suerte de marco de referencia, es también un lugar para repensar las formas en que, como docentes, tenemos que definir los contenidos de nuestros programas de asignatura, debemos diseñar nuestras estrategias de mediación, pero también diseñar o producir nuestros recursos didácticos.

Dicho lo anterior, es objetivo de este texto, compartir una experiencia docente que, en un escenario como el descrito antes, se ha ido construyendo en procesos de ruptura epistemológica, teórica y metodológica, para colocar en el centro de la enseñanza y el aprendizaje de la investigación, un conjunto de posibilidades de mediación pedagógicas que pretende aprovechar cualquier tipo de recurso que sea susceptible de detonar saberes en torno a la

investigación, asumiendo como punto de inflexión, conceptos como mediación, nuevas alfabetizaciones, saberes, inteligencias y tecnologías.

Complejidad, saberes y enseñanza de la investigación

Para dar inicio a este apartado, bien vale la pena plantearse algunas preguntas: ¿Es posible pensarse desde el Sur para concebir una epistemología que reconozca la pluralidad y diversidad de saberes que caracterizan a nuestras sociedades?, ¿es viable repensar la enseñanza de la investigación social en el contexto de una educación por competencias a partir de un conocimiento pertinente?, ¿las nuevas alfabetizaciones que observan los estudiantes universitarios, pueden abonar a la desterritorialización de los lugares desde los que siempre hemos pensado, concebido y decidido sobre la enseñanza de la investigación social?, y ¿Las condiciones plurales y asimétricas en que aprende un estudiante universitario, obliga a repensar agendas e itinerarios para el diseño de actividades educativas? Veamos.

A diferencia de lo que parece ser parte de la cultura académica de los países que integran nuestra América Latina, en México (o por lo menos en la Universidad Veracruzana) epistemológica como teórica y metodológicamente, las formas de concebir la enseñanza y el quehacer de la investigación, suele fundamentarse en perspectivas anglosajonas; lo que desde la mirada de quien escribe, ha generado una falta de reconocimiento del lugar que debe ocupar en los procesos educativos la historia, la cultura, la memoria, en fin, nuestras circunstancias locales. Aun cuando en las reformas educativas predominan las tesis o premisas del constructivismo, del pensamiento complejo y el diálogo de saberes, lo cierto es que poco tiempo ha quedado para problematizar y desmontar aquellos discursos que si bien importantes, terminan por no responder del todo a nuestras culturas locales, a nuestras necesidades pedagógicas y de formación universitarias circunscritas a condiciones muy particulares que suelen obviarse. Así, aun cuando se habla de enseñanza o aprendizaje situado, al importar un pensamiento ajeno a nuestra historia y presente, a nuestra realidad, dirían los clásicos, se termina por reconocer que

algo no se logra con esos constructos teóricos que dicen promover tales cambios.

El reconocimiento de esto, ha llevado a entrar en un proceso de desaprendizaje para poder reinventar las maneras en que, en las aulas, promovemos experiencias de aprendizaje, para lo cual se ha intentado dar sentido a alguno de los planteamientos de autores como Boaventura de Sousa Santos (2009) y su «sociología de las ausencias», en particular lo que él llama la “Ecología de los saberes” que -razonablemente-, parece afín con el espíritu de la transdisciplinariedad, del pensamiento complejo, el diálogo de saberes y el propio reconocimiento a las cegueras del conocimiento. (Morin, 2001)

Es decir, si en la Universidad Veracruzana el desarrollo del pensamiento complejo es un eje formativo y la transdisciplinariedad una epistemología para repensar lo plural, diverso, diferente y desigual, entonces dimensionar el papel que juegan los saberes que coexisten, cohabitan, interactúan en un aula, obliga a un constructo y metodología distinta para la planeación, el diseño y la implementación de estrategias de enseñanza de la investigación. De lo que se trata es de pensar que la *doxa* científica o académica puede comenzar a dialogar con la cultural; es decir, reconocer la pertinencia para abrir el horizonte disciplinario y dialogar con otros campos, con otras formas de conocer, con otros saberes. Del conocimiento académico al empírico como premisa.

Es difícil, sin duda alguna, por el lugar que la certidumbre ocupa en las formas ortodoxas de pensar la enseñanza de la investigación social, pero una reforma educativa también lleva a una reforma del pensamiento, una ruptura epistemológica como quizá no habíamos vivido antes. Así, los lugares tradicionales desde dónde el saber se promovía, se ha deslocalizado, se ha descentrado, ante lo emergente de nuevos territorios por donde pasa lo educativo (Aguirre Aguilar, 2013), y aquí, el estudiante como los profesores, observan esos cambios, esas mutaciones. Nuevos modelos educativos, para nuevos sujetos de la educación que viven procesos novedosos de aprendizaje. Se dice esto, aceptando que el profesor mientras enseña también aprende, el estudiante mientras le enseñan, puede llegar a contribuir en un nuevo

aprendizaje del propio docente. Crear ambientes de aprendizaje dialógicos, incluyentes revelan espacios educativos diferentes, donde la innovación muestra un cuerpo de conocimientos de manera distinta, por lo que se contribuye a ensanchar las experiencia del educando como del propio profesorado.

Por otro lado, hablar de deslocalización y descentramiento de la experiencia educativa, sitúa la posibilidad de reconocer que nuestros estudiantes universitarios vienen precedidos de una formación que ya observa un cambio curricular, por lo tanto el tipo de saber que adquieren o alcanzan en su formación académica, dialoga, se combina con la que recoge a diario en sus círculos más personales; experiencia sociocognitiva que es atravesada por múltiples referentes que median sus relaciones y por ende la forma en que, como sujeto cognoscente (con cierta voluntad de conocer) se vincula a una realidad cual objeto de conocimiento. Con otras palabras se diría, el estudiante de hoy, es interpelado por diversos agentes desde los que puede llegar a conocer, viviendo una travesía que muchos de nosotros no vivimos: del libro a la imagen y lo sonoro, se tiene la posibilidad de recrear una experiencia de alfabetización que es importante reconocer en procesos de mediación significativa, por la manera en que las tecnicidades están contribuyendo a la producción del conocimiento. Tal como lo plantea Jesús Martín-Barbero, “se trata, en últimas, de la aparición de nuevas figuras de razón (G. Chartron) que replantean algunos de los rasgos más paradigmáticos del proceso de elaboración de la ciencia, como las que afectan a la idea de *certeza* (I. Prigogine) y de *experiencia* (B. de Sousa Santos).” (2009, p. 25) Es en este contexto que planteamos como urgente, la necesidad de dar cabida a ese diálogo de saberes del que nos habla De Sousa Santos (2009), pues no se puede entender un conocimiento adquirido, sin reconocer aquellas ausencias o cegueras que caracterizan a los diversos saberes, sean estos académicos, científicos o empíricos.

No olvidar que en el contexto de la sociología de las ausencias, es importante reconocer la forma en que los saberes y las ignorancias conforman un entramado que favorece o dificulta la apropiación de otros conocimientos,

por lo que debemos acostumbrarnos a cuestionar si lo que estamos promoviendo como aprendizaje en materia de investigación es válido o podrá ser olvidado en un futuro inmediato. Al respecto, el autor apunta algo que es importante en el contexto del propio pensamiento complejo y las llamadas cegueras de la ciencia: los límites de la ciencia se relacionan con la ignorancia de ella para intervenir del todo en la realidad, debido a la “incapacidad para reconocer formas alternativas de conocimiento y para interrelacionarse con ellas...” (De Sousa Santos, 2009, 115) En este mismo sentido, no podemos dejar de señalar lo que un autor como Hugo Zemelman, nos dice: “... el conocimiento no es expresión solamente de un acto cognitivo, o de conciencia lúcida, sino de todo un movimiento del sujeto en el que está presente su deseo, el sentido mismo de la vida... (2011, p. 44) Es decir, en tanto sujeto cognoscentes, voluntaria como involuntariamente, a diario vivimos procesos de aprendizaje multirreferenciado, y es precisamente esa condición que los profesores debemos tener como referencia para atrevernos a imaginar que las agendas como los itinerarios en el aprendizaje de la investigación social puede vivir otras travesías, mapa de navegación que puede llegar al mismo puerto de conocimiento pero por rutas diversas. Por eso, desde la transdisciplinariedad es posible el diálogo de saberes, de allí que en el contexto de la sociedad de la información y el conocimiento, las formas en que un estudiante puede aprender, hoy pasa por lugares o territorios diferentes, por lo que es tarea del profesor trazar los caminos, definir modelos de intervención para generar condiciones multirreferenciales desde las que un estudiante puede construir un conocimiento.

En este contexto, es pertinente asumir que las narrativas en torno a la ciencia, su quehacer y su aprendizaje, hace tiempo que no viven una buena “representación”, lo que la ha colocado en el descrédito entre las nuevas generaciones de estudiantes. Contra esto, los profesores de metodología también luchamos, por lo tanto, hay que diseñar formas o ambientes educativos que contribuyan a que los jóvenes, se atrevan a pensar que la investigación, la ciencia y sus metodologías son parte intrínseca al quehacer de un profesional en cualquiera que sea su campo de conocimientos, incluso que en su vida cotidiana está presente a cada paso que dan. Para contribuir a ello,

como docentes podemos apelar a recursos de distinta índole: del texto escrito y especializado a otro tipo de textualidades, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ofrecen la oportunidad para que el profesor planee, diseñe desde referentes distintos, para que el estudiante viva una alfabetización que desmonte las representaciones que tienen de la ciencia, que reconozcan su pertinencia en la construcción de conocimiento más elaborado, así como el lugar que ella puede llegar a tener como un área de oportunidad no sólo para acreditar sus cursos, sino para contribuir a explicar o comprender problemas o fenómenos que nos importan como profesionales; sin dejar de mencionar, el valor que llega a tener en su propio proceso de adquisición de conocimientos.

De lo que se trata, es de reconocer que en las alfabetizaciones que observan las comunidades estudiantiles, el texto, el sonido, la imagen, son tecnologías que están mediando su relación con el mundo, por lo que puede ser desde la conjunción de esos recursos de significación y producción de sentido, que se puede planear, diseñar e implementar estrategias, actividades y recursos didácticos para la enseñanza de la investigación en ciencias sociales, para lo cual es necesario que el docente deconstruya o desaprenda parte de sus propias concepciones de ciencia, investigación o metodología en aras de una enseñanza rica por sus matices, por las porosidades con que se favorece el aprendizaje universitario; en fin, que se desprenda o abandone esa zona de certidumbre para comenzar a navegar en las posibilidades de la innovación educativa a través de una mediación que reconozca lo plural y diverso del acto de aprender. Es verdad, todo ello supone una ruptura y el desaprendizaje, por lo que la incertidumbre pasa a ser el lugar de la reinención de nuestra práctica docente; después de todo, como lo escribe Edgar Morin, no puede dejar de reconocerse que: “el conocimiento es una aventura incierta que conlleva en sí misma una manera permanente el riesgo de ilusión y de error” (2001, p. 80) De allí que en sus *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*, abogue para que la incertidumbre sea un bien que se enseñe como parte de un trabajo pedagógico.

Mediación en el aprendizaje de la investigación

Un aula es un espacio dialógico en el que interactúan y cohabitan sujetos educativos con trayectorias y perfiles diversos, diferentes. Además de esta condición, es oportuno mencionar los estilos de aprendizaje como las diversas inteligencias que en un salón de clases se revelan a diario; por lo tanto, el profesor de metodología de la investigación, debe reconocer estos atributos para dimensionar el tipo de gestión que es razonable definir para mediar un proceso de aprendizaje que pasa por biografías y capacidades distintas. He aquí, que al hablar de gestión de la diversidad, es hacer referencia al tipo de intervención que debe realizar un docente para abordar los contenidos propios de sus asignaturas, pero igual, el tratamiento que debe darle para que un estudiante, a través de cierto tipo de acompañamiento, tenga la ocasión de vivir una experiencia del saber para poder conocer en el contexto de una ecología de saberes.

Tenemos entonces que el profesor además de sus conocimientos disciplinarios, debe desarrollar los pedagógicos y algunas habilidades didácticas; por lo que igual puede pasar por las mismas incertidumbres que un estudiante. Situación que puede llegar a enriquecer el proceso dialógico de lo educativo, pues ambos sujetos se ven inmersos en una agenda de aprendizaje, donde referentes, necesidades y expectativas distintas, contribuyen al reconocimiento del diálogo entre saberes plurales. Mientras que el estudiante se ocupa de construir su propia condición de sujeto con voluntad de aprender y conocer, el profesor parte de su condición de facilitador y descubre su voluntad para enriquecer sus propios saberes y habilidades docentes.

En la Universidad Veracruzana, esto se viene promoviendo a partir de un modelo educativo integral y flexible (MEIF), la definición de un modelo de gestión educativa al que se le ha llamado *Proyecto Aula*, que hoy conoce una nueva etapa conocida como "Innovación educativa". Pues bien, es desde aquí que se entiende una manera diferente de construir saberes en torno a la investigación social, especialmente en el campo de la Comunicación, pues como se dijo antes, el pensamiento complejo, la investigación y el uso de las

TIC, son constructos, recursos o dispositivos que buscan favorecer la formación de un estudiante competente y diestro en su campo de conocimiento.

Para poder planear, diseñar y decidir, se parte de un puñado de preguntas “convenientes” o “razonables”: ¿qué tipo de conocimiento es el pertinente para que un estudiante de nuevo ingreso a la universidad se acerque a la investigación social?, ¿Qué tipo de saber debe procurar un estudiante que está entrando a la universidad de aquel que está por egresar?, ¿Qué tipo de lenguaje y recursos debe emplear el profesor para facilitar el aprendizaje de la investigación social?, ¿Qué características debe reunir una evidencia de aprendizaje que muestre competencias y habilidades en investigación propias de un estudiante de recién ingreso a la universidad de quien está próximo a egresar de ella?, ¿Qué nivel de profundidad y desarrollo debe contener un proyecto de investigación elaborado por un estudiante que está en proceso de conocimiento de los objetos de estudio de la disciplina en la que se forma?

Hechas estas preguntas, queda como tarea reconocer que un estudiante vive un proceso de aprendizaje conveniente al estadio formativo en que se encuentra; por ello en un proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación, el docente debe tener claridad en cuánto al conocimiento que el estudiante requiere construir si se está al inicio o al final de una formación disciplinaria. Y aquí el tratamiento que se le da a los contenidos es fundamental, para lo cuál las estrategias y los recursos tecnológicos que facilitan ese acompañamiento, serán importantes. Mediar es facilitar, es acompañar, es orientar; para lo cual es profesor deberá conocer el potencial que tienen recursos si son escritos, si son en audio, si son en imágenes o en movimiento; si son tecnologías convencionales o de última generación, es decir analógicas o digitales.

Repensar el lugar desde donde se concibe la enseñanza de la investigación, tiene que llevarnos como docentes a ser razonables ante la cantidad y calidad de lo que debe leer un estudiante, aceptar que si bien antes los textos cuanto más densos en el tratamiento y uso de su lenguaje era lo “académicamente correcto”, hoy en medio del constructivismo y de los modelos

por competencias, hay que pensar que un saber adquirido además de generar un espacio conceptual para la producción de competencias argumentales, también debe mostrarse en la producción de objetos de aprendizaje. Por eso, como complemento a la selección de lecturas, podremos considerar la producción de materiales didácticos diversos en audio e imagen. O bien, apoyarnos en recursos educativos abiertos disponibles en Internet. Veamos algo de lo que se ha podido hacer en las aulas en donde laboramos.

Itinerario didáctico en una experiencia educativa

Entendemos por itinerario didáctico el diseño estratégico que, en el marco de un objeto de aprendizaje, el profesor realiza para que el estudiante viva una experiencia de aprendizaje multireferenciada a través de un proceso que lo lleva de lo teórico a lo práctico; de lo formal a lo lúdico, de lo disciplinario a lo estético. En este contexto, se reconoce que los itinerarios didácticos “como recurso tienen una gran función educativa, ya que posibilitan la integración del alumno en la realización de una práctica activa [al proporcionarle], un contacto directo con el entorno y por lo tanto con la realidad.” (Cambil Hernández, 2010, p. 1) Si bien es cierto el itinerario didáctico permite que un aprendizaje se relacione con realidades concretas de la vida social, histórica o cultural de los propios estudiantes, en el marco de nuestra experiencia docente, se emplea como metáfora que posibilita el tránsito de un aprendizaje que pasa por diferentes momentos, como podrá ser visto a continuación.

- **En torno a una configuración didáctica**

Como parte de nuestras configuraciones didácticas, asumimos que la enseñanza de la investigación puede vivir diversos procesos, a partir del tipo de recurso pedagógico que se emplee: de la lectura de un capítulo de libro a la revisión de un texto en formato electrónico; de la vista de un video charla a la consulta de un tutorial o el visionado de un documental, los docentes estamos frente a un mar de posibilidades estratégicas para la enseñanza de la investigación. Esto porque si tal como lo plantea Edith Lewin, la “configuración didáctica es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción de conocimientos...” (2008: p. 97), en donde se

puede mostrar parte “del carácter particular de abordaje de un campo disciplinar, en tanto genera formas peculiares de práctica en lo que respecta a la enseñanza y la manera como cada docente la organiza y lleva a cabo reconociéndolas en los contextos institucionales...” (p. 98), como profesores, buscamos implementar o desplegar todo aquello que contribuya a diseñar actividades pedagógicas, asumiendo que todo recurso tecnológico es susceptible de significar y por ende, ser un dispositivo para mediar aprendizajes.

- **La búsqueda de un tema de investigación**

Si como se sabe “el tema” es la primera idea de la que se parte para reflexionar en torno a un objeto de interés que pueda conducir al desarrollo de un proyecto de investigación, el estudiante de los primeros semestres periodos (como ahora es en la UV) de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación, apenas y tiene idea de los contornos de un objeto disciplinario, por lo tanto es tarea del docente encontrar las formas de acompañar hacia esa veta temática propia del área disciplinaria. El camino para el descubrimiento puede ser a partir de la recuperación de sus experiencias personales, de sus saberes previos o las expectativas que pueden tener como estudiantes de recién ingreso: ¿Con qué relacionas la palabra “Comunicación”?, ¿Qué relación tiene la comunicación con tu vida cotidiana?, pueden ser preguntas generadoras de ideas básicas o esbozos argumentales mínimos para acercarlos a un tema de interés.

- **El esbozo de un problema o fenómeno**

A continuación ver un video en donde se muestra el panorama de la sociedad contemporánea, puede ser un punto de referencia para abordar aquello que está más próximo a nuestra realidad veracruzana. Posteriormente revisar periódicos o ver la TV, explorar en Internet o detonar la conversación entre los propios jóvenes, los puede acercar a un momento clave: ¿Qué tipo de problemas o fenómenos son viables de plantearse en un proyecto de investigación en Comunicación? El paso siguiente puede ser una encrucijada, donde una camino lleva a la búsqueda de un informe de investigación para

conocer la manera en que su autor ha planteado su problema como sus objetivos del trabajo, mientras el otro lleva a que los jóvenes realicen una breve entrevista a los profesores con grado, para que les hablen sobre estos rubros desde su propia experiencia investigativa. Decidir por lo segundo lleva a cuestionar sobre: líneas de generación y aplicación de conocimientos, proyectos en los que trabajan, preguntas y objetivos perseguidos, para luego ser presentados en el salón de clases por cada equipo de trabajo. Para cerrar esta primera etapa, se realiza una lectura en el salón de clases: integrados en grupos de colaboración, cada estudiante decide qué leer para luego recuperar lo leído a través de su “polinización” y cerrar con un círculo de diálogo. Producto de esto: un resumen por grupo de trabajo. La lectura en voz alta por parte de los grupos, permite al profesor tomar nota en el pintarrón de aquellos aspectos que teóricamente son importantes. Este resumen se pasa en limpio y se puede depositar en el centro de actividades de la plataforma EMINUS, en donde se puede ligar a un foro para extender la reflexión y el diálogo en un ambiente virtual.

- **Conquista del espacio conceptual**

Si bien es verdad que sigue siendo legítimo o necesario la revisión de la literatura, como docente hay que asumir una cierta vigilancia pedagógica para determinar lo que el estudiante de primer ingreso debe leer, pues sabido es que muchos autores interesados en la validación de sus trabajos por parte de las comunidades científicas o académicas, producen obras no necesariamente pensadas para la enseñanza de la investigación, por ende el lenguaje teórico dista de aproximarse al pedagógico. Esto lo hemos venido entendiendo en los últimos años, lo otro son las técnicas de lectura que se implementan para que el estudiante vaya apropiándose de un espacio conceptual que le permitirá ir del conocimiento empírico a uno disciplinario. El espacio conceptual es un puerto de llegada al que se aspira, por lo que debemos contribuir a que el estudiante defina sus propias agendas para poder hacerse de un andamiaje teórico mínimo y necesario en esa etapa primaria de su formación.

Se ha hablado apenas de cómo ir construyendo un camino hacia la definición del tema, las posibles interrogantes y el esbozo de objetivos, casi

siempre empíricos antes que académicos; es decir, circunscritos a una realidad práctica que los estudiantes deben transformar en teórica. Eso no es fácil, hay un arduo y largo camino para lograrlo. Aquí docente tiene un protagonismo distinto, recursos para que facilitan la mediación pedagógica. Hecho lo anterior, antes que pedir a los estudiante problematicen para observar la mirada crítica, reflexiva o propositiva propia de estos casos, hay que generar las condiciones para que el estudiante reconozca la complejidad del mundo y de su entorno. A través de una selección de noticias, de un puñado de imágenes, de una canción o un videoclip, es posible trazar un camino para comenzar a hacer lecturas de contexto y describir el escenario que demanda plantearse en una problematización o la construcción de un objeto de investigación.

Conocer los objetos de las Ciencias de la Comunicación en nuestro caso, es imprescindible, por ello los estudiantes vuelven con sus profesores para preguntarles sobre los objetos de estudio que se trabajan en este campo de entrecruces disciplinarios, buscando con ello distinguir el contorno de los objetos sobre los que deben plantear un proyecto de investigación. Y sí, partimos de preguntas, de objetivos, antes que de la problematización, privilegiando el saber práctico antes que el disciplinario.

En esta etapa, en respuesta a sus nuevas alfabetizaciones, se emplean recursos visuales o sonoros, para después pedir a cada estudiante que busque en la literatura especializada un texto relacionado con el fenómeno o problema que a su grupo de trabajo interese. Que en los textos revisados reconozcan palabras “palabras clave” o relacionadas con la comunicación, para después elaborar un mapa conceptual, una tabla, un cuadro sinóptico -según se considere pertinente-. Con este paso dado, cada grupo está en vías de elaborar un primer acercamiento teórico o un aproximación conceptual a su objeto de interés.

- **Los guiños al objeto de interés**

Hecho esto viene la reflexión personal que cada estudiante hace sobre lo que puede decir alrededor del tema de interés. Cada uno de ellos realiza ese ejercicio escrito en dónde hablan desde su mirada sobre el tema que como

grupo quieren investigar, para después compartíroslos al interior de cada grupo y determinar la manera de integrarlos para construir el entramado problematizador. No es fácil, pero autogestivamente van avanzando con lo que se retroalimenta hasta lograr tener un esbozo. Pero tampoco es fácil porque los estudiantes quizá no estén acostumbrados a corresponsabilizarse en un trabajo como este, por eso hay que hacer visible en el aula la importancia del diálogo, la discusión, los acuerdos. Para cerrar esta etapa, el estudiante busca un informe de investigación afín a su objeto de interés, revisa el planteamiento hecho por el investigador, el tipo de preguntas y objetivos, para luego pasar a la metodología o la fundamentación teórica que demanda su proyecto de investigación.

- **Asimetrías en un aprendizaje**

Dos meses después de iniciado el periodo lectivo de nuestra experiencia educativa, avizoramos el puerto de llegada: nos falta un mes de trabajo. Como docente, asumimos que hemos ido poco a poco y tomando algunos atajos como parte del itinerario didáctico. La mediación ha buscado hacer su parte, pero sigue habiendo lagunas (in)formativas, la diversidad del grupo muestra lo plural sí, lo heterogéneo también, lo mismo que lo asimétrico como propiedad de una diversidad estudiantil con dispares competencias o habilidades, producto de inteligencias como de prácticas o hábitos diversos. Tenemos un grupo de estudiantes, pero también afinidades y diferencias en cuanto a la manera que cada uno asume su condición de universitario y todo lo que esto represente. Sin duda motivo de una reflexión particular que aquí solo apuntamos. Lo cierto es que tenemos que cerrar el proceso de formación como de elaboración de los proyectos. Dudas y angustias suelen estar presentes en quién escribe.

- **La ruta teórico-metodológica**

Para enfrentar la parte metodológica, se deciden caminos: lo estético y lúdico o lo formal académico. Si es el primero podemos analizar una canción o un película para preguntar a los estudiantes sobre el problema planteado y qué harían para explicarlo, comprenderlo o contribuir a su solución. Se les pide

buscar material audiovisual en línea que muestre diseños metodológicos para compartir en aula. Luego se vuelve a los informes de investigación para explorar y reconocer los diseño hechos por los autores. Se pide a cada grupo que elabore una matriz general de ese informe: título de la investigación, preguntas y objetivos, métodos y técnicas de investigación. Se diserta sobre lo que es la metodología para las investigaciones positivistas y fenomenológicas (las sociocríticas, en menor medida) Se está en la ruta para que el estudiante haga lo propio buscando la congruencia epistemológica, teórica y metodológica de su proyecto. Entramos a lo teórico: se subrayan palabras claves en su proyecto, se buscan sus definiciones y comenzamos a desarrollar una acercamiento conceptual propio para estudiantes que están en primero o segunda inscripción en la facultad de Comunicación. Como complemento para reconocer los saberes teórico-metodológicos que en ese momento pueden tener los jóvenes, se aplica un examen virtual para que cada uno lo responda. Estamos atracando en el puerto de llegada.

Reflexiones finales

Si como dice Ricardo Sánchez Puentes, “El oficio del investigador es un conjunto de saberes teórico-prácticos, de estrategias, relacionados con los quehaceres y operaciones que concurren en la estructura de la producción científica...” (2010, p. 126), de cara a la enseñanza, es tarea del docente generar un ambiente de aprendizaje en el cual el estudiante, por una parte aprenda y por la otra demuestre lo aprendido. Y eso es lo que buscamos a través de diversas vías, para lo cual -se ha dicho-, se replantean concepciones en torno a la investigación social y su enseñanza, pues el oficio debe llevarnos a pensar como docentes en la necesidad de reinventar los caminos por dónde pasa la experiencia del aprender de un estudiante universitario.

Se diría que en el conjunto de saberes teórico-prácticos, así como las estrategias propias del quehacer investigativo se conjugan en una configuración didáctica: una cierta forma de pensar el espacio disciplinario (en lo teórico y metodológico de las ciencias de la comunicación) que ha llevado a

rediseñar agendas, contenidos y modelos de mediación pedagógica, todo en aras de la búsqueda de un sujeto educativo distinto.

Si este tipo de diseños cercanos a lo constructivista ha funcionado, la percepción nuestra es positiva si a convocatoria expresa una veintena de jóvenes se suma a un proyecto extra clase; pero en el terreno de lo aprendido, de los saberes y habilidades desarrollados, a sabiendas que un estudiante de licenciatura se forma para una profesión y no tanto para ser investigador, lo cierto es que nos interesa la forma en que los jóvenes se apropian de estos procesos; de allí que hayamos aceptado la propuesta de una estudiante de maestría para realizar su investigación de tesis sobre las actividades áulicas, las estrategias de enseñanza y recursos didácticos empleados en el aula para motivar el aprendizaje de la investigación entre estudiantes de licenciatura. Pero esa es otra historia.

Fuentes bibliográficas

- Aguirre Aguilar, G. (2013). "De territorios y nuevas alfabetizaciones en la sociedad del conocimiento", en Aguirre Aguilar, G. y Edel Navarro, R. Territorios de la educación. Mediación y aprendizaje en ambientes de innovación. México: editorial Lulú/Universidad Veracruzana.
- Cambil Hernández, Ma. E. (2010). "Las nuevas tecnologías y los itinerarios didácticos: el Museo de la Memoria de
- De Sousa Santos, B (2009). *Una epistemología del sur*. México: CLACSO COEDICIONES/Siglo XXI.
- Granada", en II Congresos Internacional de DIDACTIQUES. Disponible en: <http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdii/ACABADES%20FINALIS/448.pdf> [Consultado 12/05/2014].
- Litwin, E. (2008). *La configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Col. Educador. Argentina: Paidós.
- Martín-Barbero, J. (2009). "Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural", en Revista electrónica Teoría de la educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, vol. 10, No. 1, marzo (pp. 19-31). En línea:

<http://www.usal.es/teoriaeducacion>. [Consultado: 2 de junio de 2014]

- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, colección Educación y cultura para el nuevo milenio. México: Dower/UNESCO.
- Ortiz, R. (2005). Mundialización: saberes y creencias, serie Cultura, Barcelona: Gedisa editores.
- Prieto Castillo, D. (2005). La comunicación en la educación, Buenos Aires, Argentina: Editorial Stella/La Crujía ediciones.
- Sánchez Puentes, R. (2010). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*, col., Educación superior contemporánea, México: UNAM/IISUE/Plaza y Valdés.
- Zemelman, H. (2011). Los horizontes de la razón, tomo III, El orden del movimiento, colección autores, textos y temas de ciencias sociales, España: Anthropos.