

Articulaciones entre teoría y metodología en la enseñanza de la investigación en comunicación. Algunas reflexiones y propuestas desde la práctica docente en México

Marta Rizo García

Universidad Autónoma de la Ciudad de México (México)

Resumen

La enseñanza de la investigación generalmente se encuentra vinculada con cursos de métodos y técnica, y no siempre se establece una relación clara entre la formación teórica y la metodológica. En este trabajo nos centramos en los cursos de la Licenciatura en Comunicación y Cultura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México y planteamos algunas reflexiones en torno a los vínculos entre teoría y metodología en el proceso de investigación. El propósito de estas páginas es, además de plantear los obstáculos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la investigación, fundamentar la necesaria articulación entre epistemología, teoría y metodología en la enseñanza de la investigación. Las reflexiones se basan en la experiencia de la autora como docente de materias de teorías, métodos y técnicas de investigación y seminarios de tesis.

Palabras clave: Investigación. Aprendizaje activo. Formación profesional superior. Comunicación.

Artículo recibido: 04/02/16; **evaluado:** entre 09/02/16 y 17/03/16; **aceptado:** 18/03/16.

Presentación: enseñar a investigar

Las materias orientadas a la enseñanza de las habilidades y aptitudes básicas para la investigación en el campo de la comunicación, y en general en las ciencias sociales, se encuentran vinculadas a ejes formativos centrados en la metodología y en pocas ocasiones se establece un diálogo claro y riguroso entre la formación teórica y la formación metodológica. Nos referimos, fundamentalmente, a los cursos de pregrado o licenciatura y concretamente, al plan de estudios de la Licenciatura en Comunicación y Cultura que ofrece la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, que está conformado por dos ejes teóricos (Comunicación Cultura), uno metodológico (Metodología), uno aplicado (Comunicación Aplicada) y uno práctico (Práctica en Medios).

Más allá de pensar las relaciones transversales entre estos ejes, en este texto planteamos algunas reflexiones en torno a los vínculos entre los ejes teóricos y el eje metodológico. Y lo hacemos porque durante años de experiencia en la impartición de cursos orientados a la elaboración de trabajos recepcionales o tesis, hemos detectado que muchos de los problemas que enfrentan los estudiantes al elaborar sus investigaciones para titulación se derivan de la escasa relación –al menos de forma explícita- entre las dimensiones epistemológica, teórica y metodológica- en el proceso de construcción de conocimiento que están interesados en investigar. Lo anterior hace importante, y urgente, la necesidad de seguir pensando cómo estamos formando a los estudiantes en materia de investigación y cuáles son los obstáculos específicos a los que estos se enfrentan durante el proceso.

El propósito de las siguientes páginas es, por tanto, pensar en torno a la necesaria articulación entre epistemología, teoría y metodología en la enseñanza de la investigación en comunicación. Las reflexiones se fundamentan en la experiencia de la autora como docente de cursos de teoría de la comunicación, métodos y técnicas de investigación y, sobre todo, seminarios de tesis. Es en estos últimos en los que se pueden apreciar mayormente las problemáticas que acarrea la falta de claridad en torno a de qué forma debe articularse el desarrollo de investigaciones específicas.

La propuesta parte de supuestos como los siguientes: 1) Los cursos de teorías de la comunicación no deben limitarse a la exposición de conceptos y categorías teóricas ni de paradigmas ni escuelas, sino que idealmente deberían ofrecer a los estudiantes ejemplos de investigaciones empíricas realizadas bajo cada paradigma teórico es decir, se debe introducir a los estudiantes a las teorías de la comunicación haciendo referencia a las estrategias metodológicas implementadas por los representantes de dichas teorías, para que comprendan que la teoría no es un conjunto de enunciados abstractos, sino un lente que permite ver fenómenos empíricos a partir del estudio minucioso y sistemático de éstos; 2) en un sentido similar, los cursos de metodología de la investigación, muchas veces reducidos a la exposición

de las técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas propias de las ciencias sociales, no sólo deben poner en práctica cada una de las técnicas, sino que deben contener explícitamente formación epistemológica que habilite a los estudiantes a tomar decisiones durante el proceso de investigación en aras de no perder de vista “desde dónde” están construyendo y problematizando su objeto de estudio, lugar o mirada que, sin duda, es fundamental para la posterior selección de métodos y técnicas adecuados al estudio del fenómeno que se está investigando; 3) muy comúnmente, enseñar a investigar se reduce a la exposición de una serie de pasos a seguir, a modo de recetario; esto no ayuda a los estudiantes a ser conscientes de las interrelaciones entre todos los peldaños que conforman el proceso de investigación ni tampoco a evitar contradicciones que, en muchos casos, vienen dadas por la falta de articulación entre el denominado “marco teórico” de la investigación y la estrategia metodológica planteada en el diseño del trabajo de campo; 4) Las dimensiones epistemológica (cómo construimos conocimiento) y teórica (desde dónde) deben ser parte nodal de la formación metodológica; es decir, la enseñanza del “cómo hacer la investigación” (métodos y técnicas) no debe perder de vista las dimensiones anteriores. Ello permite que los estudiantes sean capaces no sólo de construir su objeto de estudio a partir de cierto bagaje teórico (para lo cual la investigación documental y la construcción de una suerte de estado de la cuestión o estado del arte es un aspecto básico), sino además de problematizarlo a partir de los supuestos, conceptos y categorías del acercamiento teórico que se pretenda dar al objeto estudiado y de poder diseñar una estrategia metodológica que incluya las técnicas de investigación que efectivamente posibiliten obtener información empírica válida para responder las preguntas de investigación que guían el trabajo; 5) derivado de lo anterior, es entonces necesario enseñar de forma articulada todos los pasos que conforman el proceso de elaboración de una investigación: la apropiación de conceptos teóricos permitirá una mejor definición y problematización del fenómeno objeto de estudio, el establecimiento de relaciones entre conceptos y categorías hará posible la construcción de un marco conceptual acorde al planteamiento de la investigación (las preguntas, objetivos y supuestos del trabajo se enmarcarán siempre en una determinada óptica teórica), y la construcción de la estrategia metodológica deberá ser congruente con el marco conceptual explicitado previamente; 6) por último, en los cursos de metodología se deben ofrecer a los estudiantes habilidades para el logro de un análisis óptimo de la información empírica obtenida del trabajo de campo. En este punto es también básica la articulación entre la teoría y la metodología, ya que la primera se erige como la guía para el análisis; en otras palabras, una vez que los estudiantes han extraído información empírica producto de la aplicación de las técnicas de investigación, es importante que sepan que el análisis de dicha información deberá hacerse a la luz de los

conceptos y categorías teóricas seleccionadas previamente. Sólo así lo empírico adquirirá sentido y significación y permitirá ofrecer una interpretación y explicación integral que supere, por mucho, a la mera descripción del fenómeno observado.

La articulación entre los niveles epistemológico, teórico, metodológico y técnico

Aunque es difícil definir el encuadre teórico de este texto, toda vez que las reflexiones que en él se presentan son producto, fundamentalmente, de la experiencia de la autora como docente de cursos de metodología de la investigación y como asesora de investigaciones de tesis; un marco explicativo que nos parece fundamental, y que retomamos a lo largo del trabajo, es el “Modelo metodológico de investigación” propuesto por la investigadora brasileña Maria Immacolata Vasallo de Lopes (1999), que en la línea de lo expuesto hasta el momento plantea cuatro niveles a tomar en cuenta a lo largo del proceso investigativo: epistemológico, teórico, metódico y técnico. Estos niveles se corresponden con lo que la autora denomina el nivel discursivo de la investigación, mientras que el nivel de la práctica investigativa está conformado por los peldaños a los que nos hemos referido, con otra nomenclatura, en los supuestos señalados previamente: definición del objeto, observación, descripción, interpretación y conclusiones.

En el modelo de Vasallo de Lopes (1999) los niveles epistemológico, teórico, metódico y técnico atraviesan necesariamente todos los pasos de la práctica de la investigación. Discurso y práctica, entonces, aparecen interrelacionados de forma indudable. En este caso, hacemos énfasis en las dificultades que la dimensión del discurso (lo enseñado en el aula) acarrea en la práctica investigativa de los estudiantes. También recuperamos algunos de los elementos que la autora señala como obstáculos para la investigación en comunicación; estos elementos los aplicamos al caso específico de las materias de elaboración de tesis –dos cursos, en los semestres octavo y noveno- de la Licenciatura en Comunicación y Cultura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Los obstáculos referidos son los siguientes (Vasallo, 1999: 19): 1) Ausencia de reflexión epistemológica, que en el caso específico que presentamos vinculamos con las dificultades para incentivar la reflexividad y la crítica de las operaciones propias de la investigación por parte de los estudiantes; 2) debilidad teórica, insuficiente dominio de teorías e imprecisión conceptual, aspectos que se hacen evidentes en la vaguedad que impera, en muchas ocasiones, en la construcción de los marcos teórico-conceptuales de los trabajos de tesis, e incluso en la falta de claridad en torno a la utilidad de la teoría en la construcción de conocimiento, que hace que en muchas ocasiones los estudiantes se limiten a

decir lo que otros han dicho y a presentar definiciones de términos poco articulados entre sí, sin problematizar y, peor aún, sin hacer explícita la teoría en la definición y explicación extendida del fenómeno u objeto de estudio que se pretende investigar; 3) falta de visión metodológica integrada, a la cual nos referimos previamente al afirmar que es de vital importancia que la enseñanza de la investigación en comunicación incluya formación no sólo metodológica sino también formación teórica y formación en habilidades para el análisis y la interpretación de la información; 4) deficiente combinación entre métodos y técnicas, aspecto que se observa, sobre todo, en la ligereza con la que muchas veces se seleccionan el método y las técnicas de investigación más adecuadas para la construcción de conocimiento sobre el fenómeno empírico que se estudia. Ello deriva, muchas veces, en estrategias metodológicas muy parciales que harán difícil, sino imposible, ofrecer respuestas rigurosas y con respaldo empírico a las preguntas de investigación; 5) la relación entre investigación descriptiva y trabajo de campo: describir lo que se va a realizar es, hasta cierto punto, sencillo, y puede realizarse casi exclusivamente con lo que se aprende en el aula a partir de la exposición del docente o facilitador. Pasar de la descripción del fenómeno al levantamiento de información en el proceso del trabajo de campo saca a relucir contradicciones inherentes al proceso de investigación y obliga, en muchos casos, a los estudiantes a retroceder en el camino para replantear algunos aspectos descriptivos que, en el campo, no parecen ser muy adecuados ni coherentes; y 6) dicotomía entre investigación cuantitativa e investigación cualitativa: si los cursos de metodología de la investigación siguen exponiendo los enfoques cuantitativos y cualitativos como opuestos e, incluso, como excluyentes, los estudiantes no lograrán comprender que muchos fenómenos comunicativos, dada su complejidad, necesitan de la combinación e integración de ambas perspectivas para poder ofrecer respuestas complejas a las preguntas y, en definitiva, para poder construir conocimiento riguroso.

Algunas problemáticas en la enseñanza-aprendizaje de la investigación

Aunque el centro de interés de este artículo se encuentra en la relación entre teoría y metodología, es importante ofrecer algunos elementos de corte más general que ayuden a situar el problema de la enseñanza aprendizaje de la investigación. Para ello, en este apartado planteamos algunas reflexiones en torno a las principales problemáticas que enfrentan los estudiantes durante el proceso de investigación. El momento más complicado, y del que depende en gran medida el éxito o fracaso de una investigación, es la elección y construcción del objeto de estudio u objeto de investigación: "Un objeto de investigación es definido y

construido en función de una problemática teórica, que implica a su vez aproximaciones metodológicas constantes, y tratar los hechos no de manera aislada, sino en función de relaciones establecidas entre ellos” (Domínguez, 2007: 42). Puede parecer sencillo que los estudiantes elijan un gran tema sobre el que tienen interés en trabajar. Es imprescindible iniciar el proceso de investigación con dinámicas que inviten a los estudiantes a responder preguntas como las siguientes: ¿qué quiero estudiar?, ¿por qué este tema me llama la atención?, ¿qué sé del tema?, ¿qué me gustaría lograr al investigarlo? Responder este tipo de preguntas, en tono más personal que académico, consideramos que puede facilitar la selección de un área de interés general por parte del estudiante. En palabras de Booth et ál. (2001: 56), “un interés es sólo un área general de indagación que nos gustaría explorar”. Mientras que un tema “es un interés suficientemente específico como para sustentar investigaciones sobre las que plausiblemente se podría informar en un libro o artículo que ayude a otros a hacer progresar su pensamiento y comprensión” (Booth et ál, 2001: 56-57).

El tránsito del tema general al objeto de estudio es un proceso complicado y del que, más allá de las acciones que los docentes hayamos podido emprender en el aula con mayor o menor éxito, hay poco escrito en términos concisos y pedagógicamente efectivos. Algunos de los principales obstáculos que los estudiantes encuentran en la formulación de su objeto de estudio son los siguientes: el tema es demasiado general o vago; no es factible de ser investigado por limitaciones de espacio, de tiempo y de recursos; tiene poco o nada que ver con el campo de conocimiento en el que están siendo formados los estudiantes, en este caso, la comunicación; ya ha sido muy investigado previamente y el estudiante podría aportar poco más a la discusión o, por el contrario, tiene escasa discusión en el espacio académico y es difícil encontrar información sobre él. Las ideas iniciales que los estudiantes sean capaces de expresar acerca del tema que quieren investigar deben demostrar qué les genera intriga, aliento e, incluso, pasión.

Por otra parte, la selección de temas en el campo de la comunicación tiene ciertas particularidades que vale la pena compartir con los estudiantes en el momento de la delimitación de los temas y objetos de estudio. El de la comunicación es un campo académico relativamente reciente y que, pese a su innegable proceso de institucionalización, aún lucha por legitimarse como campo de conocimiento. Ello ha llevado a numerosos debates en torno a la especificidad del objeto de estudio de la comunicación. Al respecto, consideramos que las aproximaciones que han realizado Torrico (2004) y Fuentes (2003 y 2004) son sugerentes. Para Torrico, el objeto de la comunicación es “el proceso social de producción, circulación mediada, intercambio desigual, intelección y uso de significaciones y sentidos culturalmente situados” (Torrico, 2004: 21), afirmación que se asemeja a la propuesta por Fuentes Navarro,

quien afirma que la investigación en comunicación tiene como objeto de estudio a la producción social de sentido (Fuentes Navarro, 2003 y 2004). De ahí que en muchas ocasiones los estudiantes tengan dificultades para enmarcar su tema en el campo de la comunicación dada la dispersión que aparentemente presenta la especificidad de su objeto de estudio. Aquí es importante que los docentes, en cursos de metodología y/o en cursos de corte teórico, presenten una suerte de mapa de áreas temáticas susceptibles de ser trabajadas en el campo de la comunicación, más allá de los medios de difusión, el objeto de estudio más abordado.

Los obstáculos que mencionamos anteriormente con respecto a la construcción del objeto de estudio que se hacen presentes -sobre todo- en los primeros momentos del proceso de investigación, deben ser enfrentados de modo constructivo y creativo. A lo largo de los años hemos hecho uso de distintas metáforas que han servido de apoyo para tal tarea. Aquí nos referimos a tres: la metáfora del paraguas (el tema general es un paraguas que cobija muchos temas particulares posibles y que impide la lluvia de otros muchos temas que nos pueden interesar pero que pueden dispersar nuestro foco de interés); la metáfora del embudo (el tema general debe pasar por un proceso de reducción de posibilidades hasta ser lo más acotado posible; el embudo nos sirve para limitar, para filtrar y dejar afuera lo que, por el momento, no nos va a interesar investigar); y la metáfora de la cebolla (ésta conforma un tema general con muchas capas que tenemos que ir quitando hasta llegar a su centro, que equivaldría al tema acotado y delimitado).

La figura del recorte es también muy clara y práctica. El estudiante ya eligió el tema general y en un segundo momento debe recortar los márgenes de este gran tema hasta obtener un tema lo suficientemente específico como para que este pueda ser investigado en un tiempo razonable y dados los recursos -económicos, técnicos, etc.- con que se cuenta. Este recorte se realiza fundamentalmente en términos de espacios y sujetos, es decir, el estudiante debe ser capaz de delimitar dónde va a realizar su trabajo y con qué tipo de sujetos (o textos, en caso que sea un trabajo de corte más documental o cuyo objeto de análisis no sean personas sino documentos, mensajes mediáticos, etc.). También ayuda a este recorte el tener claro el alcance de la investigación; el estudiante debe decidir si su trabajo se limitará a explorar y describir el fenómeno o si, más bien, tiene la pretensión de explicarlo o, más aún, de ofrecer elementos que ayuden a su comprensión. Al respecto, recordemos que es exploratoria aquella investigación que se realiza con el propósito de destacar los aspectos fundamentales de una problemática determinada y de encontrar los procedimientos adecuados para elaborar una investigación posterior, es decir, la exploración permite a los estudiantes familiarizarse con un tópico que desconocen; la investigación de corte descriptivo pretende caracterizar un objeto de estudio o situación concreta, señalar sus características y propiedades, detallar cómo es y

cómo se manifiesta; la investigación explicativa va más allá, pues trata de dar cuenta de los porqués del objeto que se investiga, busca encontrar las razones o causas que provocan ciertos fenómenos, es decir, parte de la descripción para –posteriormente– ofrecer una interpretación más profunda; por último, alcanzar la comprensión de un fenómeno implica superar la explicación y estudiar los significados, motivaciones y expectativas de las acciones humanas desde la perspectiva de las personas que los experimentan y, sobre la base de estos elementos, lograr interpretar y comprender tal fenómeno.

Es posible que una vez delimitado el objeto de estudio sea más fácil para el estudiante plantear objetivos y preguntas. En los objetivos se establece el “qué” de la investigación, es decir, lo que se persigue con el trabajo; deben ser expresados con claridad, haciendo uso de verbos en infinitivo que expresen concisamente qué se pretende alcanzar con cada uno de ellos. Al respecto hemos trabajado fundamentalmente con la taxonomía de objetivos propuesta por Bloom (1956), a partir de la cual los estudiantes deben ser capaces de elegir los verbos que más se ajusten a lo que pretenden lograr con la investigación (describir, analizar, evaluar, demostrar, identificar, caracterizar, etc.). Y las preguntas, íntimamente asociadas con los objetivos, constituyen la guía del trabajo, en tanto plantean los interrogantes que deberán dar lugar a respuestas precisas emanadas del estudio.

La elección del tema y el recorte de este hasta la configuración de un objeto de estudio factible de ser investigado son siempre más sencillos si se justifica el por qué del trabajo que estamos emprendiendo. Para lograr lo anterior, una opción es solicitar al estudiante que trate de explicar con sus propias palabras por qué su objeto de estudio es importante para el campo de conocimiento, por qué el fenómeno es importante y relevante socialmente hablando y, por último, por qué a él, como persona, le hace sentido investigar éste y no otro tema. Sin duda alguna, aquí cumple un papel cabal la investigación documental: saber qué han dicho otros nos permite argumentar con mayor rigor si el abordaje del objeto de estudio es necesario o no; conocer cómo otros han investigado temas similares permite, a la vez, tener ya algunas pistas para el encuadre teórico y metodológico de la investigación. Esta exploración de trabajos sobre el tema se corresponde con lo que comúnmente denominamos estado del arte o estado de la cuestión, que posibilita ofrecer un mapa de tendencias de estudio que, idealmente, debe permitir a los estudiantes ser capaces de justificar académicamente la pertinencia de la investigación que están realizando. Con respecto a las justificaciones social y personal, cobra nuevamente fuerza la capacidad argumentativa que demuestre el estudiante, que debe explicitar por qué el fenómeno que está investigando es socialmente importante por un lado, y de dónde nace personalmente el interés por abordar este objeto particular, por el otro.

Como puede observarse, el planteamiento de una investigación puede considerarse como un sistema pues todos sus elementos están vinculados entre sí. La explicación de cada elemento puede realizarse de forma independiente pero debe conducir a la comprensión por parte de los estudiantes de la interrelación entre todos ellos. Lo mismo sucede con la articulación entre el objeto, el “qué”, y el método, “el cómo”, a lo que dedicamos el siguiente apartado.

El qué y el cómo de la investigación

Una vez que el estudiante tiene claro qué quiere investigar, es importante hacerle notar que el “qué” va íntimamente ligado al “cómo”. La claridad en la exposición y la delimitación del fenómeno de la realidad social que vamos a abordar siempre será mayor si acompañamos esta exposición con la manera como creemos que es posible investigar dicho fenómeno. Ya vimos en el apartado anterior que inevitablemente la construcción del objeto de estudio pasa por un cierto encuadre teórico del trabajo, lo que podríamos denominar el “desde dónde” de la investigación. Este lugar desde el cual miramos nuestro objeto de estudio va de la mano con el “cómo” lo abordaremos metodológicamente; incluso el propio abordaje teórico nos dice, nos interpela y nos convence sobre cuál es la mejor manera de investigar lo que hemos delimitado como nuestro objeto de estudio.

Aquí nuestra labor como docentes vuelve a cobrar una importancia cabal en las estrategias pedagógicas que seguimos para que los estudiantes sean capaces de comprender esta relación de interdependencia entre el objeto, la mirada sobre el objeto y la estrategia metodológica más adecuada para su abordaje. El método es un camino y es labor de la metodología proponer y motivar la reflexión sobre ese camino. El método “comprende los procedimientos empleados para descubrir las formas de existencia de los procesos a investigar, para desentrañar sus conexiones internas y externas” (Gortari, 1974: 227); por su parte, la metodología refiere a la reflexión sobre el método, al análisis de sus características, cualidades y debilidades o limitaciones. De ahí que el pensar qué método será el más adecuado debe ir acompañado de una reflexión en torno a los alcances que dicho método, a decir del estudiante, presenta para el estudio del tema elegido. También es necesario saber transitar del “cómo general” hacia los “cómos particulares”. Si el método es el camino, las técnicas son los conjuntos de operaciones particulares que, sobre la base del manejo y aplicación de determinados instrumentos, auxilian a los investigadores para la obtención de los datos que se requieren para el abordaje del fenómeno estudiado.

Con respecto a lo anterior, hemos detectado que un error común es anteponer la técnica al objeto. No es poco frecuente que los estudiantes empiecen a pensar su investigación afirmando que quieren aplicar, por ejemplo, entrevistas a jóvenes, o que quieren observar la vida en un mercado público. Sin tener claro qué es lo que concretamente desean conocer es prácticamente imposible que estas ideas iniciales, muchas veces vagas, lleven a buen término. Al objeto hay que hacerlo hablar. El estudiante dialoga con el objeto, lo dota de vida para que este lo vaya guiando en los pasos y estrategias concretas que más lo ayudarán a construir conocimiento sobre el fenómeno estudiado. En este sentido hay que hacer ver a los estudiantes que no todas las técnicas de investigación pueden serles útiles y que la elección no puede provenir únicamente de un gusto subjetivo. Es importante que los profesores abramos el espacio de posibilidades y hagamos ver a los estudiantes que la técnica no se elige aleatoriamente, sino que esta surge de las necesidades de nuestro objeto de estudio y del alcance que queremos darle a la investigación.

Una forma práctica de conseguir tal toma de decisiones fundamentada y no azarosa puede darse a partir de la relación entre preguntas, objetivos, supuestos y técnicas. Cuando los estudiantes tienen claros los interrogantes que quieren responder y ya han asociado un objetivo a cada uno de estos interrogantes, están en condiciones de anticipar una suerte de respuesta, a modo hipotético o tentativo. Establecidas las preguntas, los objetivos y los supuestos, se sugiere solicitar a los estudiantes que imaginen a partir de qué técnica de investigación pueden lograr lo que se plantean lograr con cada propósito. Entendemos, entonces, que los supuestos de partida siempre serán más sólidos si se vinculan con las técnicas de investigación que pueden probarlos.

Teoría, metodología y dato empírico

En la situación de enseñanza de la investigación hay que dejar claro que la teoría es imprescindible para el desarrollo de una investigación consistente. Pese a que se enseñe a investigar investigando, los estudiantes deben ser conscientes que la inmersión que hagan en su objeto de estudio será más rica y compleja si se acercan a él con un marco teórico conceptual completo. Será este espacio conceptual el que permitirá a los estudiantes ampliar su "árbol de búsqueda" (Galindo, 1998: 11), ver más allá de lo que observan a primera vista. 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). Los docentes debemos ejercitar la curiosidad de los estudiantes para que

sepan plantear problemas creativos e impulsar en ellos la habilidad para convertir estos problemas prácticos en problemas de conocimiento.

Aunque los estudiantes se ven en la necesidad de “teorizar”, así sea mínimamente, su objeto de estudio en aras de exponerlo de forma clara y bien delimitada, es importante que la construcción de este espacio conceptual, el llamado “marco teórico”, obedezca a ciertos momentos y procedimientos. La teoría habla, guía, orienta las estrategias de búsqueda que emprende el estudiante al querer construir conocimiento sobre algún fenómeno del que, de momento, poco sabe. La teoría también orienta el “cómo” de la investigación y hasta cierto punto determina el tipo de datos empíricos que se obtendrán de un trabajo de investigación determinado.

Una teoría es un conjunto de conceptos y proposiciones vinculadas entre sí que permite hacerse de un punto de vista particular sobre el fenómeno observado e, idealmente, explicar las relaciones entre las diferentes aristas que presenta el fenómeno, con el objetivo de explicarlo y, en ocasiones, predecir fenómenos similares (Kerlinger, 1988). El marco teórico permite sustentar teóricamente el estudio, lo cual implica, según Rojas (1989), analizar y exponer aquellas teorías y enfoques teóricos que se consideran válidos para su correcto encuadre. Los fundamentos teóricos deben conformarse como un cuerpo unitario y no como un listado de definiciones sin concatenación. Esta última afirmación da cuenta de uno de los principales obstáculos que enfrentan los estudiantes al desarrollar su marco teórico. Es importante que a los estudiantes les quede claro que el marco teórico cumple la función de “lente” para observar el fenómeno estudiado.

Explicar qué es un marco teórico puede resultar, hasta cierto punto, sencillo; explicar cómo proceder a su elaboración es más complicado, pues los estudiantes suelen abrumarse con el exceso de literatura y en muchas ocasiones terminan construyendo un marco teórico a modo de glosario de definiciones de términos cuya articulación es poco clara e, incluso, contradictoria en términos de aproximaciones al objeto de estudio. Por ello, desde el inicio es importante enfatizar que el marco teórico no es un inventario de términos, de autores y obras, o de definiciones conceptuales; aunque incluye lo anterior, el marco teórico debe constituirse como un todo integral que represente, sintetice y deje claro “desde dónde” el estudiante está mirando a su objeto de estudio.

La relación entre teoría, metodología y dato empírico suele constituir un “caballo de batalla” para muchos estudiantes. Es un error bastante común –al menos en el contexto de la autora– que los docentes expliquen de forma separada la función de la teoría en el proceso de investigación, la necesaria delimitación de una estrategia metodológica clara para abordar el fenómeno y los procedimientos concretos para el análisis de los datos empíricos. Si bien la

explicación independiente puede responder a razones pedagógicas, consideramos que es labor de los docentes ofrecer una explicación concatenada de dichos elementos. Los facilitadores del proceso de aprendizaje deben dejar claro que la teoría (desde dónde vemos) y la metodología (cómo procedemos) son la pieza fundamental para un correcto análisis e interpretación de los datos obtenidos durante el trabajo de campo. De ahí que sea válido preguntarnos lo siguiente: ¿Cómo hacemos que los datos digan algo más allá de lo evidente? ¿Cómo transitamos de un análisis de corte descriptivo a una interpretación integral de los datos obtenidos en el trabajo de campo? ¿De qué manera hacemos uso de la teoría en el momento en que ya hemos obtenido ciertas aproximaciones empíricas al fenómeno objeto de estudio?

Es muy frecuente revisar trabajos de investigación cuyo capítulo teórico poco o nada tiene que ver con los datos obtenidos y analizados en un capítulo posterior, generalmente previo a las conclusiones finales del trabajo. Pareciera que en ocasiones los estudiantes comprenden los capítulos como independientes; concluyen un capítulo –el marco teórico- y pasan al siguiente – la estrategia metodológica- empezando de cero, sin establecer el puente que necesariamente conecta el encuadre teórico con la exposición de los métodos y técnicas de investigación e instrumentos de recopilación de información.

Cierre sintético

Lo que hemos anotado hasta el momento es un avance de las reflexiones que hemos obtenido de nuestra práctica como docente y directora de tesis de licenciatura. Estas páginas no han pretendido ofrecer verdades absolutas ni lineamientos terminados acerca de cómo mejorar la enseñanza y la formación de investigadores en el nivel de pregrado. Tratamos, más bien, de plantear algunas reflexiones emanadas de la práctica que permitan seguir discutiendo y debatiendo de qué manera los distintos niveles de la investigación -fundamentalmente el teórico y el metodológico- se deben y pueden articular, no sólo en los trabajos que como investigadores de la comunicación realizamos en torno a múltiples fenómenos comunicativos, sino, y sobre todo, en el ámbito de la enseñanza y la formación de jóvenes investigadores.

En trabajos anteriores hemos defendido la necesidad de distinguir entre investigar y enseñar a investigar. En este sentido, estas páginas han pretendido ofrecer algunas pistas para seguir pensando lo segundo, dado que el énfasis se encuentra en los obstáculos, derivados de la falta de claridad en la articulación entre teoría y metodología, con que se encuentran los estudiantes durante el proceso de investigación.

Bibliografía

- Bloom, B. S. (1956), *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*, Nueva York, Longmans.
- Booth, W. C., Colomb, G. G. y J. M. Williams (2001), *Cómo convertirse en un hábil investigador*, Barcelona, Gedisa.
- Díaz Barriga, Á. (1990), "Investigación educativa y formación de profesores", *Cuadernos del CESU* N.º 20, México, UNAM.
- Domínguez, S. (2007), "El objeto de estudio en la investigación. Diversas aproximaciones", *Revista de Educación y Desarrollo* 7 disponible en: <http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/7/007_Dominguez.pdf>.
- Fuentes N., R. (2004), "Del intercambio de mensajes a la producción de sentido: implicaciones de una perspectiva sociocultural en el estudio de la comunicación", *Quórum Académico* 1 (1), Maracaibo (Venezuela), Universidad de Zulia, pp. 3-22, disponible en: <<http://www.revistas.luz.edu.ve/index.php/quac/article/view/1592/1547>>.
- Fuentes N., R. (2003), "La producción social de sentido sobre la producción social de sentido: hacia la construcción de un marco epistemológico para los estudios de la comunicación", *Epistemologia da Comunicação*, São Paulo, Loyola.
- Galindo, J. (1998), "Introducción. La lucha de la luz y la sombra", *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, México, Addison Wesley Longman.
- Gortari, E. (1974), *Iniciación a la lógica*, México, Grijalbo.
- Kerlinger, F. (1988), *Investigación del Comportamiento*, México, McGraw-Hill.
- Rizo, M. (2006), "Enseñar a investigar investigando. Experiencias de investigación en comunicación con estudiantes de la Licenciatura en Comunicación y Cultura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México", *Desafíos de la investigación universitaria*, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Torrice V., E. (2004), *Abordajes y periodos de la teoría de la comunicación*, Buenos Aires, Norma.
- Vasallo de Lopes, M. I. (1999), "La investigación de la comunicación: cuestiones epistemológicas, teóricas y metodológicas", *Diálogos de la comunicación* N.º 56, Lima, FELAFACS.
- Weston, A. (1994), *Las claves de la argumentación*, Barcelona, Ariel.