



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

**DIAGNÓSTICO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN LA DIDÁCTICA DE
LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN COMUNICACIÓN.
CASO UAPH-UAEMÉX.**

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN COMUNICACIÓN

PRESENTA:

ALEJANDRO SAMPEDRO MENDOZA

TUTOR:

DR. DAVID FRAGOSO FRANCO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

Santa Cruz Acatlán, Naucalpan, Estado de México. Septiembre de 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

RESUMEN

La presente tesis de Maestría reporta los resultados de un diagnóstico de las competencias comunicativas en la didáctica de las competencias investigativas en la licenciatura en Comunicación, la cual se oferta en la Unidad Académica Profesional Huehuetoca (UAPH), de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMÉX). El proyecto está situado en el campo de la Comunicación y procesos educativos, por lo que pretende contribuir a la literatura de la enseñanza de la investigación en Comunicación.

Si bien, las competencias comunicativas se han abordado desde la lingüística, esto representó una limitación para la naturaleza interdisciplinar de este trabajo, por lo que se propuso una redefinición conceptual de estas a partir de la Teoría de la Comunicación, con la finalidad de articularlas con los conceptos de didáctica y competencias investigativas.

Se recurrió al estudio de caso como método y fueron aplicadas tres técnicas de investigación: un grupo de enfoque con estudiantes, una entrevista semiprofunda con el docente de los talleres donde se imparte la enseñanza de la investigación; además de una observación no participante al interior de dicha clase. También fue realizado un análisis curricular al plan de investigación de la institución y los programas de estudio de los talleres de investigación.

Entre los resultados, destaca un nivel poco desarrollado en cuanto a las competencias comunicativas en docente y estudiantes, así como una didáctica inadecuada para el desarrollo de las competencias investigativas. Por otra parte, también fueron detectadas incongruencias entre el Plan de Investigación y los programas de relacionados con la enseñanza de la investigación debido a que ambos documentos persiguen objetivos distintos.

Palabras clave: Diagnóstico académico, estudio de caso, competencias comunicativas, didáctica de la investigación, competencias investigativas, licenciatura en comunicación, UAEMEX, análisis curricular

AGRADECIMIENTOS

*Añoras los años que dejaste atrás (...)
Pero el mundo cambia y los años pasan, ya ves
Y es que el tiempo avanza
Y debes correr junto a él, y crecer...
Víctor García González, 2017*

Tan lejos y distantes. Gracias a usted(es) me encontré, encuentro y encontraré. Entre sombras los hallo en aquellos cuartos vacíos. Los motivos para reunirnos sobran cuando antes no sobraron. Carmen, Eliseo. Los amo de todas formas. A mi Segunda Madre, Elisa porque siempre quise seguir tus pasos. Probablemente nos encontraremos en otros lugares, cuales prisioneros del trabajo. O estilo de vida, dirías tú. También a mi hermano Germán, que tu silencio no corte nuestros frágiles lazos.

*Como la soledad que une en medio de la nada
Caminamos, juntos, aunque en sentidos distintos
Tal y como el primer verso, cual vida condenada
Calidez y frialdad, no muy buena combinación,
y aún así el vínculo permanece.
Por eso jamás olvidaré aquella canción
¿Cómo agradecer a quién lo padece?
A Jair*

Un nuevo sendero se trazó hacia el 2011 en aquella jaula del 922. Doctor Miguel, Maestro Jorge. Cómo olvidar aquellas dosis de realidad. La disciplina y excelencia siempre los distinguió. A la Maestra Rosalba, quien se quedó en el camino, a quien aún recuerdo bajar las escaleras mientras me miraba beber mi azúcar con café "para que despertara". Las últimas palabras que oí de usted.

*Lealtad y nobleza para el futuro
Alegría y optimismo ante el camino oscuro
Mente fría, astucia y madurez
A mis mejores amigos de la niñez.
que no volverán, pero que están ahí.
A Arturo, Elizabeth y Daniel
Protagonistas de la historia en aquel pasado*

A veces exageramos en nuestro pesimismo. Que eso no te impida soñar un mañana para quienes más amas. Gracias por esto, Diego, sin tu ayuda no habría sido posible. Juanita, Manuel, Agustín, Noe, siempre es grato saludarles con esa alegría que los distingue en los estrechos pasillos. Ing. Claudia y profra. Carmen, por creer en nuestro trabajo. Krystelle, Fernanda y Luis por su entrañable apoyo y perseverancia. Comunicación 4ª, 5ª y 6ª generación, por su resistencia. Nunca dejen de perseguir sus sueños aun a pesar de las adversidades.

*A ti que mereces más que un elogio
no es la astucia sino la nobleza
y en la nobleza está el buen pensar
que destaca tu calidad humana.
Tu esperanza te llevará lejos.
A Nalle*

*No soy poeta, ni lo seré... aunque las palabras no alcanzan. Ni bastarán.
Al Doctor David, por creer en este proyecto. Maestra Mirna, por devolvernos a la tierra. Adri y Julio, por su calidez al compartir sus historias. Me habría gustado compartirlas algo más que silencio. A Lupita por tu franqueza y compañía*

CONTENIDO

	Pág.
Introducción	6
CAPÍTULO 1 PROBLEMÁTICA EN LA ENSEÑANZA DE LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN COMUNICACIÓN EN LA UAPH-UAEMÉX	10
1.1 La investigación en Comunicación	10
1.1.1 Didáctica de la investigación a nivel internacional	11
1.1.2 Didáctica de la investigación en comunicación en México	12
1.1.3 Investigación en Comunicación en la UAEMÉX	14
1.2 Didáctica de las competencias investigativas en la UAPH-UAEMÉX	15
1.2.1 Contexto institucional: la UAEMÉX	18
1.2.2 La UAPH y su vínculo con la investigación	20
1.2.3 Licenciatura en Comunicación en la UAPH	21
1.2.4 Competencias investigativas en los estudiantes de comunicación de la UAPH	23
Conclusiones del capítulo	25
CAPÍTULO 2 CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS, LA DIDÁCTICA Y COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN COMUNICACIÓN	26
2.1 Definición de competencias	26
2.2 Antecedentes conceptuales de las competencias comunicativas	27
2.2.1 Desde la lingüística	28
2.2.2 Desde la Teoría de la Comunicación de Martín (2007)	33
2.2.3 Propuesta de definición operativa de las competencias comunicativas	37
2.3 Tipología	37
2.3.1 De contacto o notificación	38
2.3.2 De persuasión	48
2.3.3 De coordinación	50
2.4 Didáctica general	52

2.4.1	Estrategias didácticas	53
2.4.2	Didáctica de la investigación	55
2.5	Competencias investigativas	59
2.6	Competencias investigativas en Comunicación	62
2.6.1	Observación	63
2.6.2	Problematización	63
2.6.3	Recolección de información	65
2.6.4	Análisis e interpretación	66
2.6.5	Comunicación de hallazgos	67
	Conclusiones del Capítulo 2	69
CAPÍTULO 3 METODOLOGÍA PARA EL DIAGNÓSTICO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN LA DIDÁCTICA DE LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN COMUNICACIÓN		70
3.1	Consideraciones sobre el método	71
3.2	Técnicas de Investigación	72
	Observación no participante	72
	Grupo de enfoque	73
	Entrevista a profundidad	73
3.3	Análisis curricular	74
3.4	Proceso de construcción de los instrumentos	76
	a) Operacionalización de las variables	76
	b) Rúbricas para el diagnóstico de las competencias comunicativas e investigativas	82
3.5	Instrumentos de investigación	86
	Guía de registro para la observación no participante	86
	Guía de tópicos para en grupo de enfoque con estudiantes de los Talleres de Investigación I y II	89
	Guía de tópicos para entrevista semiprofunda con el docente de los Talleres de Investigación I y II	91
	Matriz de análisis curricular: programas de estudio de los talleres y plan de investigación de la UAPH-UAEMÉX	94

Matriz de análisis para el cruce de resultados	96
Conclusiones del capítulo 3	97
CAPÍTULO 4 DIAGNÓSTICO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS, DIDÁCTICA Y COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN LA UAPH-UAEMÉX	98
4.1 Resultados de la observación no participante	98
4.2 Resultados del grupo de enfoque con estudiantes del Taller de Investigación I y II	116
4.3 Resultados de la entrevista semiprofunda con el docente del Taller de Investigación I y II	121
4.4 Análisis curricular al Plan de Investigación y Programas de estudio de los Talleres de Investigación I y II	125
4.4.1 Descripción general de los programas y del plan	125
4.4.2 Resultados del análisis curricular	132
4.5 Interpretación de resultados	138
Conclusiones del capítulo	143
REFLEXIÓN FINAL Y RECOMENDACIONES	144
Fuentes de información consultadas	150

INTRODUCCIÓN

Debido a la fragmentación del saber a propósito del mundo, desde siglos pasados existen múltiples ciencias que se encargan de estudiar una parte de la realidad con el fin de comprenderla o deconstruirla, y así, disipar incertidumbres o resolver determinados problemas. No obstante, a causa de la naturaleza y volatilidad del universo, el conocimiento se sujeta entonces a una dinámica de transformación. Es decir, no es inmutable. Permanece hasta que nuevos saberes reemplazan a los ya existentes. De ahí que exista la necesidad en los científicos de mostrar una actitud de apertura al cambio y, especialmente, de reflexión constante.

Para que el ciclo del conocimiento continúe su curso, se requiere de procesos ya sea epistemológicos, teóricos, y desde luego, metodológicos. No obstante, al estar bajo la tutela de la actividad humana, se añade una cuestión más que de índole técnico, corresponde a una suma variable de voluntades. Si hay disposición para construir diálogos entre especialistas y de ahí establecer proyectos en conjunto, muy probablemente esto traiga consigo hallazgos pertinentes, o bien, la solución a diversos problemas.

Desde luego, al analizar determinada problemática desde varios enfoques, se potencia la comprensión de esta; y no solo de eso, sino que además los correctivos pueden aumentar su efectividad, con miras a prevenir la repetición del fenómeno que aqueja a un colectivo. No obstante, de nueva cuenta se debe hacer hincapié en el acto volitivo para que esto sea posible.

Al respecto, uno de los escenarios para que lo anterior se materialice, es la escuela, cuyo papel se ha reinventado con el paso del tiempo. Incluso, se tiende a asociar las tareas de investigación como actividades meramente escolares, que si bien, no es incorrecto, pero sí limitado, ya que en ocasiones ni siquiera en el aula pueden concretarse dichos procesos. Las causas de esto, llegan a ser múltiples y pueden ir desde una ausencia de voluntad para investigar, hasta los problemas de comunicación.

De ahí que la comunicación en el aula sea fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque permite la construcción de conocimientos y a su vez, la incorporación de nuevos esquemas cognitivos a la estructura mental. Además, promueve el desarrollo de las habilidades operativas en los alumnos.

Para que lo anterior sea posible, en el acto comunicativo entre docente-alumno, están implicadas determinadas competencias que se ejecutan ante situaciones específicas como puede ser un diálogo, una evaluación oral o una negociación. Dichas facultades han sido denominadas en este texto como competencias comunicativas, como son la expresión, el entendimiento, la argumentación y el consenso.

En otros aspectos, una de las interrogantes que más suele inquietar a los docentes a cargo de las materias de metodología de la investigación en las Ciencias Sociales es ¿cómo enseñar a investigar? Evidentemente eso representa un reto para quienes están frente a un grupo universitario y también es un desafío para los estudiantes, pues en la mayoría de los casos, existen prejuicios en torno a la investigación que inciden en el aprendizaje, y no solo eso, sino que además, se promueve hasta cierto repudio por estas prácticas con metodologías tradicionales de aprendizaje.

Por tal motivo, para la enseñanza de la investigación se requiere de una didáctica que promueva no solo el conocimiento del *qué* es este proceso, sino también del *cómo* llevarlo a cabo. Desde luego esto implica desarrollar competencias investigativas. Para ello, dicha didáctica debe valerse de la interacción entre docente-alumnos donde ambos pongan en práctica sus facultades comunicativas. Asimismo, la finalidad de que los estudiantes realicen investigación cumple formalmente con los objetivos de un programa de estudio, por un lado, y por otro, con la necesidad que contar con especialistas capaces de estudiar su entorno para construir propuestas de intervención que solucionen problemas específicos.

En el caso de la enseñanza de la investigación en Comunicación, el fenómeno se complejiza al estar vinculado a una carrera profesional que históricamente ha poseído una doble naturaleza en cuanto al perfil de egreso: ya sea el de un

especialista que produce contenidos para los medios, o bien, al de un académico que estudia el fenómeno comunicativo. Sea cualquiera de esas perspectivas, las competencias investigativas son exactamente las mismas, pues una de las materias primas con las que trabaja el licenciado en Comunicación es la información.

Esta tesis de maestría representa un trabajo de corte interdisciplinar para abordar la problemática planteada en torno a la enseñanza de la investigación en la carrera de Comunicación, ya que propone vincular las competencias comunicativas de estudiantes y docente en la didáctica de las competencias investigativas en Comunicación, con el fin de determinar qué relación hay entre estas. Para esto se realizó un diagnóstico al respecto en las materias de Taller de Investigación I y II de la carrera de Comunicación en la Unidad Académica Profesional Huehuetoca (UAPH), que es un espacio descentralizado de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMÉX). La problematización a propósito de ello se encuentra en el Capítulo 1.

En la construcción de los conceptos del Capítulo 2, se especifica la revisión de la literatura concerniente a las competencias comunicativas. Sin embargo, se encontró que todos los autores que han abordado la definición la describen desde la teoría lingüística, por lo que el concepto se reduce sólo al manejo de reglas gramaticales para la producción discursiva tanto oral como escrita. Debido a ese motivo, fue propuesta una redefinición conceptual de estos términos desde la Teoría de la Comunicación donde se parte del hecho de que la comunicación es una actividad implicativa que requiere de al menos dos actores para su ejecución, mismos que acoplan sus conductas comunicativas con el fin de coordinar determinadas acciones y así satisfacer sus necesidades. De hecho, en la ejecución didáctica tendría que cumplirse puntualmente este acoplamiento comunicativo en los actores para que el conocimiento se construya entre ellos.

El Capítulo 3 describe la metodología de la presente tesis. Fue recurrido al estudio de caso para abordar el estudio de la problemática y se utilizaron tres técnicas de investigación con el fin de verificar la premisa de investigación: la observación no participante, para dar cuenta del proceso comunicativo entre los

protagonistas del acto didáctico; un grupo de enfoque con cinco estudiantes, que tuvo como finalidad conocer sus impresiones a propósito de la didáctica empleada en los talleres; una entrevista semiprofunda con el docente del taller, donde se obtuvo su punto de vista con respecto a los alumnos; y un análisis curricular, para examinar los objetivos proyectados en cuanto a las competencias investigativas.

El capítulo 4 describe propiamente los resultados de la aplicación de las técnicas de investigación, por lo que constituye el diagnóstico proyectado. Para la interpretación de lo obtenido, se recurrió a un cruce de datos que permitió articular los conceptos eje que integran la presente tesis. Al final del capítulo, se encuentran las conclusiones y una reflexión sobre las limitantes que tuvo el estudio, así como algunas sugerencias que podrían retomarse en un futuro para intervenir en los escenarios de enseñanza-aprendizaje que fueron estudiados.

La intención de este trabajo, además de proporcionar un diagnóstico que vincule las competencias comunicativas en la didáctica de la investigación, pretende además, fungir como un recurso de apoyo para los estudiantes que se encuentran desarrollando labores de investigación, por lo que además de la estructura tradicional de la tesis, se ofrece en el documento el proceso de construcción de los instrumentos de recolección de datos; así como las matrices de información que permitieron el análisis de resultados.

CAPÍTULO 1 PROBLEMÁTICA EN LA ENSEÑANZA DE LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN COMUNICACIÓN EN LA UAPH- UAEMÉX

En este capítulo se detalla el contexto general de la investigación en comunicación, así como los principales estudios que se han realizado con relación a ello, y específicamente los trabajos relacionados con la didáctica en este campo de conocimiento. En un segundo apartado está la construcción del problema de la presente investigación en donde se vinculan los conceptos de competencia comunicativa, didáctica y competencias investigativas en Comunicación. Los actores en donde se observan son los estudiantes y profesor del Taller de Investigación I y II de la carrera de Comunicación en la UAPH-UAEMéx; se describe también el panorama general de la universidad, así como el perfil que ofrece la licenciatura en Comunicación y a lo que esto conlleva.

1.1 La investigación en comunicación

La primera escuela de comunicación en México data de los años 60. Fue en la Universidad Iberoamericana donde se apertura la primera licenciatura en Comunicación. Sin embargo, su producción académica no comenzó sino hasta la siguiente década, a diferencia de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), donde precisamente en esa época ya registraba documentos en relación con el tópico de la comunicación, según datos de Fuentes (2011). Para este autor, son siete las principales escuelas que destacan en cuanto a producción académica, incluyendo las dos ya mencionadas; entre las que se encuentran: la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad de Guadalajara, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, la Universidad de Colima, y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.

En contraste con lo anterior, existen poco más de 200 escuelas sean públicas o privadas, donde se oferta la carrera en cuestión. Según datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2018), hasta el ciclo escolar 2017-2018, existía una matrícula de 70 mil 186 estudiantes por todas aquellas instituciones educativas. No obstante, pese a la cantidad de

matriculados y así como la abundancia de escuelas, la producción académica está concentrada principalmente en las universidades ya citadas.

En su texto, Fuentes (2011), categorizó los temas que se han trabajado en el área de comunicación y ofrece los siguientes tópicos:

- Teorías de la comunicación
- Periodismo y producción editorial
- Comunicación audiovisual
- Ciberculturas y Tecnologías de la comunicación
- Mediaciones e interfaces comunicacionales.

En ese sentido, resulta evidente que la enseñanza de la investigación en comunicación carece de un amplio acervo, pues existe una ausencia teórica con respecto al campo en el que está inscrito el presente trabajo de posgrado. Si bien, existen numerosos documentos en cuanto a la comunicación educativa, pocos son los textos que abordan la didáctica de la investigación en comunicación.

1.1.1 Didáctica de la investigación a nivel internacional

Colombia destaca como el país latinoamericano en donde se han producido textos académicos que desarrollan la cuestión del cómo enseñar a investigar, aunque no en comunicación. Por ejemplo, Rojas, Mendez y Rodríguez, (2013) realizaron un trabajo con un grupo de estudiantes al cual se acompañó mediante el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación, en las distintas etapas del proceso investigativo. Entre sus principales hallazgos, encontraron que la literatura sobre la didáctica de la investigación es escasa; además señalan que los estudiantes desarrollarán estos procesos siempre y cuando estén motivados. En otros aspectos, concluyen en que el profesor a cargo de la enseñanza de estas prácticas, siempre realiza un esfuerzo adicional donde se enfrenta a diversos problemas administrativos que le llevan a reorientar sus estrategias didácticas.

En España, Izquierdo e Izquierdo (2010), implementaron una estrategia didáctica de carácter colaborativo para que varios equipos de estudiantes realizaran una investigación-acción. Las autoras conceptualizaron a un grupo como un sistema

conectado por canales comunicativos, los cuales incidirían directamente en la construcción colectiva de conocimiento. Las principales tareas que realizaron los grupos de alumnos en dicho estudio consistieron en la valoración del trabajo colaborativo, la lectura, redacción y de la comunicación. En los resultados las investigadoras encontraron que al menos el 70 por ciento de los alumnos calificaron positivamente la metodología empleada para el curso. Por esa razón, en sus conclusiones consideraron viable la propuesta como una estrategia didáctica para enseñar a investigar.

Por otra parte, Rojas (2009), también en Colombia, encontró que existe una actitud había la baja en cuanto al interés de los estudiantes hacia la investigación, debido a una didáctica deficiente; pese a que el perfil de los docentes en las seis universidades que analizó, fue evaluado por los sujetos de investigación como “excelente”. Por último, el autor concluye en que urge una modificación en cuanto a la enseñanza de las prácticas investigativas con el fin de reencausar el interés de los estudiantes en aquellas.

1.1.2 Didáctica de la investigación en comunicación en México

En el territorio mexicano, la enseñanza-aprendizaje de la investigación es un tema que se caracteriza por la escasez de su producción. Por ejemplo, Ester (2006), ofrece un texto argumentativo donde expone su preocupación sobre las dificultades hacia la enseñanza de la investigación y ofrece la descripción de los obstáculos que probablemente interfieran con ese proceso. Destaca en primer lugar la falta de formación del profesorado que se especialice en temas de esa índole; así como las barreras administrativas en las instituciones, como pueden ser la falta de interés en la investigación o ausencia de bibliografía especializada en las bibliotecas. Termina con un listado de las lagunas cognoscitivas que comúnmente se presentan en los estudiantes y que interfieren en la generación de nuevos conocimientos.

Fuentes (2007), quien ha sido especialista en el tema de la investigación en comunicación en México, habla de la urgencia por consolidar un espacio académico que legitime la condición científica de los estudios con relación a la comunicación, aunque no toca el tema de la enseñanza.

Por otra parte, Rivera (2010) en su tesis doctoral describe los problemas para construir objetos de estudio que estén circunscritos al campo de la comunicación. Para efectuarlo, realizó un trabajo de carácter etnográfico en donde analizó los procesos de construcción de los objetos de estudio en las materias de Investigación en Comunicación en la UNAM y la apropiación de la terminología científica en estudiantes universitarios.

En otros temas, Rizo (2012), propone una serie de reflexiones en torno a la problemática de la enseñanza-aprendizaje de la investigación en la carrera de Comunicación. Asevera que esto constituye un problema cuando el estudiante debe entregar un producto de investigación al finalizar los cursos de metodología, pues es común que los trabajos no tengan el rigor esperado, o bien, son cualquier otro texto, menos una investigación. Establece que una didáctica de la investigación tendría que versar sobre el acompañamiento del estudiante en sus procesos de investigación; es decir, que el docente se involucre en ellos y no quede solo como un guía.

Finalmente, Sánchez (2014) propone una didáctica de la investigación basada en la comunicación permanente entre docente-alumno de tal manera que se establezcan vínculos entre uno y otro, semejantes al de un artesano con un aprendiz con la finalidad de fortalecer cuatro competencias básicas de investigación: la lectura, escritura, observación y descripción. Para el autor, el desarrollo de estas competencias, dependerá del grado de involucramiento que tenga el docente con el alumno en cuanto a su proceso de aprendizaje.

A partir del recuento hecho en los dos subtemas, queda destacada entonces la novedad del presente trabajo, ya que en ninguno se ha realizado un diagnóstico sobre las competencias comunicativas, ni mucho menos donde se haya triangulado dicho término junto con el de didáctica y las habilidades para investigar. No obstante, antes de construir la interrelación mencionada, en el siguiente punto se mencionará el contexto que hay en torno a la problemática.

1.1.3 La investigación en Comunicación en la UAEMÉX

El repositorio institucional de la UAEMÉX es una base de datos que resguarda la producción académica institucional. En el caso de la licenciatura en Comunicación, incluye además los trabajos de grado que han sustentado los egresados. Tras un rastreo en la plataforma, se encontró que del 2013 al 2019 existe el registro de 21 documentos almacenados bajo la denominación de “tesis de licenciatura”, sin embargo, de estos en realidad cuatro son ensayos, dos corresponden a memorias profesionales y uno se trata de una obra artística.

De acuerdo con lo anterior, en el repositorio enunciado hay solo 14 tesis efectivas, es decir, que sí corresponden a tal categoría, mismas que fueron elaboradas en los siguientes periodos:

Año	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
Cantidad	1	1	1	5	2	3	1	14

Tabla 1. Trabajos académicos reportados en el Repositorio Institucional de la UAEMÉX. Fuente: Elaboración propia.

De igual manera, es importante mencionar las líneas de investigación a las que pertenecen dichos trabajos.

Línea de investigación	Cantidad
Comunicación alternativa	1
Comunicación de la ciencia	1
Comunicación política	7
Comunicación y cultura	1
Comunicación y educación	2
Comunicación y nuevas tecnologías	1
Comunicación organizacional	1

Tabla 2. Líneas de investigación según trabajos académicos en el Repositorio Institucional de la UAEMÉX. Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse, son evidentes las limitaciones en cuanto a la producción de investigación por parte de la Institución. Por otra parte, de acuerdo con datos de la Agenda Estadística 2018 (UAEMÉX, 2019), 25 personas se titularon por la modalidad de Examen General de Egreso, mientras que sólo nueve lo hicieron por tesis, en contraste con los 19 que optaron por la forma de aprovechamiento académico. Estos datos corresponden a la licenciatura en Comunicación que se oferta en el campus central de la Ciudad de Toluca. Para el caso de la UAPH, a la fecha no existen trabajos de tesis y sólo se ha reportado un solo documento escrito, que corresponde a la modalidad de ensayo.

1.2 Didáctica de las competencias investigativas en la UAPH-UAEMÉX

Como se mencionó en páginas anteriores, Rizo (2012) critica la tendencia de los docentes a enseñar metodología de la investigación como si fuera una “receta”, es decir, donde el docente basa su estrategia en el discurso “transmitiendo” solo los pasos del proceso para investigar. Habría que añadirle los obstáculos a los que se enfrentan los estudiantes al momento de comunicar sus hallazgos a la comunidad, pues generalmente ellos presentan problemas de expresión escrita e incluso verbal. A simple vista, pareciera ser que el conflicto está en el estudiante, pues él es responsable del desarrollo de su propio trabajo, además de que se supone posee conocimientos y habilidades para difundir sus resultados. No obstante, al dimensionar lo anterior bajo el esquema de enseñanza-aprendizaje, la figura docente toma parte en ese sistema.

En otros trabajos, se destaca la tesis doctoral de Rivera (2010) donde habla sobre las deficiencias presentadas por los estudiantes de Comunicación en el diseño y aplicación de trabajos de investigación. De igual forma, explica que los conflictos más usuales son la construcción de la problematización de un fenómeno desde el enfoque comunicativo. Señala también que además de promover el desarrollo de las competencias investigativas en las diversas materias de investigación, se requiere de una estrategia didáctica compatible con tal consigna. De ahí que el

docente tenga un papel co-protagónico en este proceso de construcción de conocimiento científico.

Para autores como Sánchez (2014), el medio más eficaz en esa empresa es el acto comunicativo, pues la enseñanza de la investigación requiere de un trabajo en conjunto entre docente-estudiante. Indica que el esquema lineal de interacción, o bien, el modelo tradicional de enseñanza, limita la creatividad en los estudiantes y por lo tanto, no promueve ninguna habilidad para la investigación.

Por esa razón, en este trabajo de Maestría se propone que en el acto didáctico, se emplean competencias comunicativas tales como la expresión, manifestada en la construcción y emisión de mensajes; el entendimiento, referido a la recepción e interpretación del mensaje; argumentación, basada en el fundamento que cada actor le da a sus proposiciones; y finalmente, el consenso, donde a través de la negociación y establecimiento de acuerdos es posible coordinar las acciones entre uno y otro actor comunicante con el fin de alcanzar sus metas.

A partir de lo anterior, se establece una interrelación entre las competencias comunicativas, la didáctica de la investigación y las competencias investigativas en Comunicación, por lo que las deficiencias en estas últimas es altamente probable que sean causadas por competencias comunicativas laxas en la didáctica. Un ejemplo de esto es el método de la exposición docente: si el nivel expresivo en quien dirige la clase es deficiente, lo anterior se reflejará en un entendimiento irregular y, por consiguiente, interferirá en la promoción de la competencia investigativa, cualquiera que sea.

Se ha mencionado el vínculo entre las competencias comunicativas en la didáctica de las competencias investigativas y cómo la distención en estas repercute tanto en una enseñanza-aprendizaje laxa, además de capacidades para investigar poco desarrolladas. Lo anterior describe el escenario vivido en el aula; sin embargo, hace falta mencionar qué sucede con los planes y programas de estudio con respecto a la licenciatura en comunicación en el área de investigación, pues si hay habilidades investigativas deficientes; entonces los objetivos marcados en estos programas podrían no cumplirse.

Precisamente en esta tesis se diagnostican las competencias comunicativas en la didáctica de las competencias investigativas en Comunicación, específicamente en las asignaturas de Taller de Investigación I y II de la licenciatura en Comunicación de la Unidad Académica Profesional Huehuetoca (UAPH), que es un espacio descentralizado de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx). Los semestres en donde se imparten dichas materias corresponden al quinto y sexto semestre respectivamente; en donde se plantea el diseño de un protocolo de investigación que toca los fundamentos epistemológicos para el primer taller, hasta la articulación teórica para el segundo.

Tanto en quinto como en sexto semestre se ha detectado que los estudiantes adolecen de las habilidades esperadas de acuerdo con los programas de estudio; además de presentar problemas en la comunicación de sus proyectos, tanto verbal, como de manera escrita. Por otra parte, los estudiantes atribuyen sus deficiencias investigativas al rol del docente, pues señalan que carece de estrategias comunicativas para la enseñanza de la materia, tales como la corroboración del progreso de la investigación o ejemplos concretos de los pasos para investigar.

En otros aspectos, los programas de estudio de las materias de Taller de Investigación I y II pretenden desarrollar las competencias investigativas en los estudiantes, tales como la observación, problematización, búsqueda y recolección de información, análisis e interpretación de datos y comunicación de resultados. De igual forma, existe un documento que rige las prácticas de investigación en la UAPH denominado como Plan de Investigación, donde se estipulan las competencias investigativas a desarrollar y fortalecer en cada uno de los semestres de las licenciaturas. En ese sentido, este texto tiene incidencia también para la carrera de Comunicación.

En función de lo anterior el problema de la presente tesis de Maestría es:

¿Qué competencias comunicativas se diagnostican en estudiantes y docente en la didáctica de las competencias investigativas en los Talleres de Investigación I y II de la licenciatura en Comunicación y qué congruencia tienen con respecto a las

que se promueven en esos programas de estudio y el Plan de Investigación de la UAPH?

Las preguntas que se derivan del problema anterior son: ¿Qué relación hay entre las competencias comunicativas y la didáctica de las competencias investigativas?, ¿cuáles son las competencias comunicativas que se requieren para la didáctica de las competencias investigativas en Comunicación?, ¿qué proceso comunicativo se efectúa en la didáctica de las competencias investigativas entre docente-estudiante de los Talleres de Investigación I y II?, ¿Qué congruencia hay entre las competencias comunicativas e investigativas promovidas por los programas de estudio, las estipuladas por el Plan de Investigación y las que presentan estudiantes y docente de los Talleres de Investigación I y II?

Se parte de la premisa de investigación en donde se propone que tanto el docente como los estudiantes del Taller de Investigación I y II de la Licenciatura en Comunicación de la UAPH, poseen competencias comunicativas deficientes en la didáctica de las competencias investigativas en comunicación, y, además, estas son incongruentes con las esperadas en los programas de estudios de esas asignaturas y el Plan de Investigación.

A grandes rasgos, se propone que la observación del escenario áulico permitirá determinar qué proceso comunicativo ocurre en la didáctica de las competencias investigativas, y a la vez, facilitará establecer las competencias comunicativas que intervienen en tal cuestión. Por otra parte, la identificación de las competencias comunicativas que se requieren para la ejecución didáctica se obtendrá a partir de la aplicación de un grupo de enfoque con estudiantes de los talleres. Finalmente, para la congruencia entre lo obtenido y lo planeado se realizará una evaluación curricular que cruce los datos del Plan de Investigación y los programas de estudio referidos.

1.2.1 Contexto Institucional: la UAEMÉX

En los primeros lustros del Siglo XXI en México comenzaron a manifestarse cambios en el ámbito social en donde se vieron entrelazadas tanto la estructura

política como la económica, a raíz de la llamada “transición democrática”, con el cambio de poder. Precisamente, Cortés y De Oliveira (2010) explican que la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), había calificado a la nación como uno de los países con más altos índices de desigualdad. Ligado a esto, los problemas como la violencia, corrupción o falta de oportunidades en lo educativo y/o laboral fueron incrementándose.

Ante estos escenarios se requiere de especialistas que a través de la aplicación de los conocimientos científicos en materia social, política y económica, detecten problemas, analicen información y propongan alternativas de solución pertinentes. En ese sentido, la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX) se ha pronunciado como una institución que funge como mediadora entre “la transferencia del saber y su aplicación en beneficio de la sociedad” (Olvera, 2017, p. 25). De igual manera, persigue la promoción de:

“...investigación científica, humanística y tecnológica, por lo cual practica y promueve el examen racional del mundo y de los seres humanos, el pensamiento crítico y el respeto a las personas y sus expresiones artísticas y culturales, orientando su acción transformadora a preservar la vida en el planeta y a formar profesionistas capaces de integrarse competentemente en el mercado laboral, al tiempo de involucrarse en la construcción de la paz, la sustentabilidad de la vida en el planeta, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia”. (Barrera, 2017, p. 51).

Es importante mencionar que esto fue fijado por el actual rector, cuya administración abarcará del 2017 al 2021; aunque desde el 2001 la institución comenzó a modificar sus planes y programas de estudio. En ese sentido, la Secretaría de Docencia (2002) señaló las deficiencias que presentaba el antiguo diseño curricular, entre las cuales se destacaban las siguientes:

- La persistencia de la educación del tipo bancaria, es decir, aquella en donde se concibe el aprendizaje memorístico, mediante la narración de la persona docente (Freire, 1970)
- La fragmentación de los saberes y la disonancia entre estos y la realidad

- Conocimientos unidisciplinarios.

De ahí que la UAEMEX adoptara el modelo de educación basado en competencias, mismo que en el Modelo Institucional de Innovación Curricular (MIIC), se estableció que debía lograrse “la articulación equilibrada del saber (conocimientos), el saber hacer (procedimientos) y el saber ser (valores)”. (Facultad de Ciencias UAEMÉX, 2015). Lo anterior, con el objetivo de que los estudiantes tuvieran la capacidad para la solución de problemas académicos o sociales.

Para aclarar términos, por “competencias” se comprende una “capacidad para movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”. (Perrenoud, 2004, p. 8). Es decir, que una competencia implica el uso o aplicación del conocimiento ante los problemas de la realidad. En consonancia, el modelo de educación que rige a la UAEMEX se empata con las características de la misión institucional: “Son vitales la investigación humanística, científica y tecnológica” (UAEMEX, 2017), para la formación integral de sus estudiantes. Por esa razón, la investigación es de relevancia para la institución.

1.2.2 La UAPH y su vínculo con la investigación

La Unidad Académica Profesional Huehuetoca (UAPH) data del año 2013 y fue creada para contribuir al desarrollo sustentable de la región y la entidad, además de proyectarse a futuro como “un espacio académico de prestigio por el desempeño de sus egresados” (UAEMEX, s.f.). Para lograr lo anterior, se ofertan cuatro licenciaturas: Actuaría, Trabajo Social, Lenguas y Comunicación. Al ser un espacio descentralizado de la UAEMEX, existe un plan que rige la realización de actividades relacionadas con la investigación, y que afirma estar avalado por un Comité Científico. Tal documento destaca la importancia de la investigación para los siguientes objetivos:

- Corresponder las necesidades sociales e institucionales descritas en la misión institucional
- Contribuir a la superación académica de la universidad
- Formación de recursos humanos mediante la investigación

- Vinculación con diversos sectores de la sociedad (público, privado, entre otros)

(Aguilar, 2013, p. 14)

Para implementar el Plan de Investigación mencionado, se propone que los docentes promuevan los "elementos formales del proceso de investigación" (Aguilar, 2013, p. 16), en las Unidades de Aprendizaje que imparten a los estudiantes.

1.2.3 Licenciatura en Comunicación en la UAPH

La UAEMEX (2015), destaca para la Licenciatura en Comunicación que es indispensable desarrollar la capacidad de interacción y diálogo, así como la comprensión del contexto social, ya que, para esta institución, el trabajo del licenciado en Comunicación consiste en "investigar y analizar los diferentes modelos, métodos y procedimientos que el hombre emplea para comunicarse con la finalidad de transformarlos y adaptarlos en función de las necesidades que cada contexto social presenta". Esto quiere decir que el comunicólogo está preparado para el análisis e intervención de la realidad social, desde la óptica comunicativa.

La formación para la investigación en la Licenciatura en Comunicación de la UAPH, está compuesta por un total de nueve unidades de aprendizaje que se imparten desde el primer semestre, hasta el octavo (que es donde se culminan los estudios universitarios), como se muestra en el siguiente esquema:

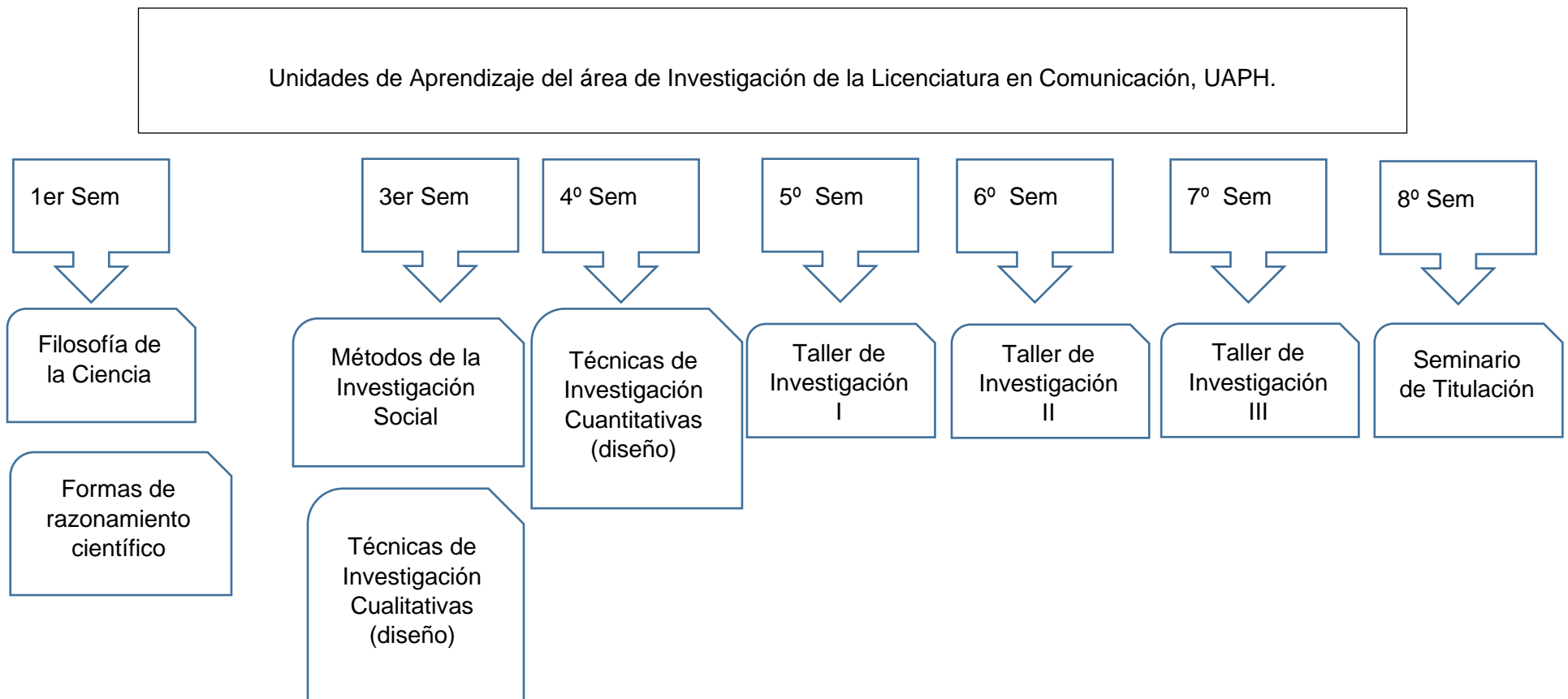


Figura 1. Mapeo de las asignaturas del área de investigación en la licenciatura en Comunicación de la UAPH-UAEMÉX.
Fuente: Elaboración propia con datos de UAEMÉX (2015).

Asimismo, en cada Unidad de Aprendizaje se pretende desarrollar una serie de competencias que deberían estar apegadas a la lógica del Plan de Investigación. Además, se busca que en los Talleres de Investigación se desarrolle un reporte con miras a convertirse en un trabajo de titulación. En concordancia con el Plan de Investigación, la finalidad que tiene la formación para la investigación en Comunicación es que los egresados cuenten con la capacidad para la detección, análisis y comprensión de los fenómenos comunicativos que tienen lugar en la sociedad, para explicar cómo intervienen en la construcción de la realidad social y/o proponer estrategias de intervención para incidir en ella.

1.2.4 Competencias investigativas en los estudiantes de Comunicación de la UAPH

En la carrera de Comunicación en la UAPH, se han detectado múltiples deficiencias en los estudiantes de las materias del área de investigación. Algunos de los conflictos son:

- Problemas para la búsqueda y recopilación de información
- Problemas de expresión oral y/o escrita
- Incomprensión de los conceptos de metodología
- Dificultades para el análisis e interpretación de datos
- Dificultades para realizar juicios críticos

Lo anterior se reflejó en las tres generaciones que han egresado entre el 2016 y 2018, pues los alumnos al cursar el Taller de Investigación III en donde deberían desarrollar la metodología propuesta para su trabajo, por lo general esto no sucedía así porque comenzaban con un nuevo proyecto. Es aquí donde se detectaron los problemas para generar observaciones, problematizar, además de realizar una búsqueda deficiente de información documental y también de su interpretación.

Cuando las carencias fueron detectadas en los disidentes en octubre del 2016, se realizó un grupo de enfoque con la primera generación de Comunicación, cuyo objetivo fue conocer los imaginarios que tenían sobre los procesos de investigación. La técnica se realizó con un grupo de 9 estudiantes del entonces seminario de titulación. El grupo llegó a la conclusión de que los docentes de las Unidades de Aprendizaje del área de Investigación “*eran poco claros en sus explicaciones*” y “*tenían poca disposición para dialogar sobre sus protocolos*”.

En abril del 2017, la misma técnica fue aplicada a 11 educandos de la segunda generación de Comunicación, manifestándose nuevamente el sentimiento de descontento, pero ahora con la variante de que todos indicaron que los profesores de las Unidades de Aprendizaje “*no sabían enseñar investigación*”.

En contraste, tras realizar sondeos con los docentes de las Unidades de Aprendizaje del área de investigación, coincidieron en que la mayoría de los estudiantes presentaba inconsistencias en sus habilidades comunicativas como la expresión oral o escrita, por lo que esos factores incidieron en su rendimiento académico, pues uno de cada cinco estudiantes reprobó el período al no contar con un proyecto comunicable.

Esto ha llevado a suponer que, por tales deficiencias, se ha presentado un fenómeno que Morales, Rincón y Romero (2005) han traducido como el síndrome “*todo menos tesis*” y se refleja en la incapacidad para producir los textos que las escuelas de educación superior requieren para obtener un grado académico. Al adscribir en una dimensión conceptual los síntomas enlistados, se propuso el término “*competencias comunicativas*”, comprendidas como facultades que permiten coordinar las interacciones humanas con el fin de satisfacer necesidades conjuntas, o bien, para establecer acuerdos ante una situación de incertidumbre o conflicto.

En otros aspectos, el proceso enseñanza-aprendizaje en el modelo basado en competencias está encausado en lo que Kaplún (1998) denominó como educación con énfasis en los efectos, que se caracteriza por “*moldear la conducta de las personas con objetivos previamente establecidos*”. (Kaplún, 1998, p. 17). En el caso de la didáctica de la investigación, se pone en juego una serie de

competencias comunicativas para alcanzar la meta principal en donde “se espera que el estudiante logre comprenderla (la investigación) como una disciplina cuyo objetivo es el proceso cognitivo reflexivo que favorece la coherencia en la toma de las decisiones para la producción de conocimiento científico”. (Galvalisi y Grasso, 2016, p. 3)

No obstante, al tratarse de un fenómeno de enseñanza-aprendizaje, es importante no perder de vista la figura del docente, quien, a su vez, debería estar capacitado para generar un proceso de comunicación al interior del aula y construir en conjunto con los estudiantes un escenario donde se desarrollen los conocimientos y habilidades, en este caso, para la investigación.

Conclusiones del capítulo

El marco institucional al que está adscrito la licenciatura en Comunicación de la UAPH, pone de manifiesto la relevancia del problema que se observa en cuanto a las competencias comunicativas e investigativas. Además, el vínculo entre ambos elementos se encuentra en la didáctica empleada, por lo que la triangulación de dichos conceptos es imprescindible en la realización del diagnóstico. De igual forma, es un fenómeno que puede y debe ser abordado desde la Comunicación y procesos educativos, dado que hay un vacío teórico en cuanto a la integración de las categorías eje, además de la escasez con respecto a su estudio, tal y como se verá en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO 2 CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS, DIDÁCTICA Y COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN COMUNICACIÓN

Este apartado desarrolla la propuesta teórico-conceptual de los conceptos eje que articulan la presente tesis. Proporciona los antecedentes del término de competencias comunicativas, así como una definición propia desde la Comunicación, a partir de los referentes de Martín (2007) y Habermas (1981). De igual forma, se caracteriza el término de didáctica, que es el nexo entre las competencias comunicativas y las investigativas; y finalmente, propone una conceptualización de estas últimas, de tal forma que sean aplicables para la doble formación del especialista en Comunicación.

2.1 Definición de Competencias

El término “competencias” en la educación ha sido objeto de discusiones y abordado por distintas perspectivas teóricas que pretenden modificar la manera en que se gestiona la enseñanza-aprendizaje. Lo anterior fue resultado de diversas transformaciones que tuvieron lugar en el mundo occidental a mediados del Siglo XX, especialmente con las llamadas Ciencias Sociales, cuyos planteamientos obligaron a revisar los postulados epistemológicos que cimentaron los paradigmas científicos clásicos.

Uno de ellos fue la teoría de la complejidad de Morin (2009), en donde criticó la perspectiva lineal en que se ha abordado la ciencia; en otras palabras, el autor criticó la ineficiencia de concebir al conocimiento de la realidad en términos causales. De acuerdo con eso, se requiere de una perspectiva distinta para producir conocimiento y que este no solo se memorice, sino que permita resolver algún tipo de problema presente en la cotidianeidad, por lo que las posturas “tradicionales” de la enseñanza en donde el profesor instruye al alumno (Kaplún, 1998) pasaron a considerarse fuera de tónica.

En ese sentido, hacia las últimas décadas del Siglo XX, comenzó a re-pensarse el modelo educativo y fue así como surgió un nuevo concepto: las competencias. Frade (2009), al realizar un análisis a propósito del término, las definió como “una capacidad adaptativa, cognitivo-conductual específica que se despliega para responder a la demanda que se produce en un entorno determinado” (p. 82).

Es decir, que se trata de un conjunto tanto de conocimientos, habilidades y actitudes, que permite responder o actuar ante situaciones determinadas del contexto en el que se encuentre una persona. En México, para desarrollar estas características en los estudiantes fue necesario modificar el modelo educativo. Una prueba de esto es que hacia el 2008 ocurrió la Reforma Integral a la Educación Media Superior en donde los planes y programas de estudio del bachillerato fueron rediseñados bajo la óptica del enfoque por competencias. De hecho, el Diario Oficial de la Federación (2008), coincide con Frade (2009) con respecto a la definición de competencia, al enunciarla como: “la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico”. (p.2)

Con respecto a lo planteado, la óptica del enfoque por competencias pretende integrar conocimientos, habilidades y actitudes; y no solo memorizar contenidos tal y como Kaplún (1998) lo criticó en su momento. Asimismo, esta perspectiva se asemeja a la propuesta del paradigma de la complejidad que Morin (2009) definió para replantear las bases del conocimiento científico.

2.2 Antecedentes conceptuales de las competencias comunicativas

Es de vital importancia definir el término “comunicación”, debido a que implica distinguirlo de otros fenómenos que ocurren en el contexto social, y que bien pueden confundirse con este, tal es el caso de la palabra información, e incluso, socialización. Pese a la variedad de definiciones que caracterizan a la comunicación, en este texto se empleará la referencia que hacen Martín, Piñuel, Gracia y Arias (1991), debido a que guarda mayor relación y es congruente con los demás conceptos clave que articulan el cuerpo del presente trabajo.

La comunicación es una interacción entre dos o más individuos en la que se pone en común información, que funge como una alternativa de comportamiento (Martín, Piñuel, Gracia y Arias, 1991). Es decir, que, mediante los referentes compartidos entre dos o más individuos es posible generar conductas encaminadas a conseguir los objetivos que estos persiguen. Para lograr lo anterior se requiere que los actores de la comunicación (tal y como los denominan los autores), estén dotados de aptitudes y actitudes que les permitan llevarla a cabo.

Precisamente en este marco de referencia cobran relevancia las competencias comunicativas. Existen diversas definiciones con respecto a ese término; usualmente se refiere a la habilidad de los individuos para manejar las normas gramaticales en la construcción de mensajes, de acuerdo con un contexto y situación específicos. Asimismo, existen enfoques predominantes que han moldeado el concepto y lo han adaptado desde su propia disciplina. A continuación, se desplegarán dos posturas al respecto.

2.2.1 Desde la lingüística

En el estado del arte con respecto al término mencionado, se encuentra Serrano (1999) quien apunta a que desde la prehistoria han existido tales competencias en organismos muy simples, que empleaban la emisión de sustancias químicas para comunicarse con otros. Esta habilidad se fue complejizando con el paso del tiempo, hasta perfeccionarse en seres más desarrollados que procuraban la reproducción de su especie. En el caso del ser humano, de acuerdo con Martín (2007), fueron dos procesos clave los que permitieron la evolución de las facultades comunicativas: la hominización, que fue la transformación biológica y conductual de homínidos a humanos; y la humanización, donde aparece el factor simbólico-cultural como base fundamental de la sociedad.

En consonancia con lo planteado, las competencias comunicativas han cambiado a lo largo de la evolución humana. De igual manera existe una amplia gama de conceptos sobre este término. Por ejemplo, Hymes (1972) las definió como “saberes que comprenden conocimientos, habilidades, actitudes y valores (...) que habilitan para realizar actos comunicativos eficientes en un contexto determinado,

según nuestros propósitos”. En otros términos, se comprenden como la aptitud y actitud para interactuar a través del lenguaje en un lugar y en circunstancias particulares. Sánchez y Santos (s.f) señalan que Hymes (1972) ha sido citado en estudios de ciencias sociales como lingüística y psicología. Sin embargo, pese a que agrega la dimensión del contexto y otros términos como la actitud, su definición operativa aún es estrecha para aplicarla a las dimensiones que requiere la presente investigación. Por otra parte, se ubicó la perspectiva de Canale & Swain (1980), quienes ampliaron la propuesta de Hymes y proponen el siguiente modelo:



Figura 2. Ampliación del modelo de Hymes (1972), hecha por Canale & Swain (1980). Fuente: Sánchez y Santos (s.f), p. 3

Los autores explican a la competencia gramatical como el conocimiento sobre la lengua, referido la morfología, sintaxis, gramática y fonología, lo cual es relevante para discernir la significación exacta de un enunciado. En ese sentido, se infiere que el aprendizaje previo de tales normas es imprescindible para la expresión. Prueba de ello es la conjugación de verbos.

En otros aspectos, la competencia sociolingüística es utilizada con base en las normas del contexto; es decir, se adecúa el discurso a la situación y lugar en concreto. Por ejemplo, en el diálogo entre dos desconocidos la interacción a simple vista mantiene cierta distancia social. Esto mismo se aprecia en las relaciones entre personas con edades o jerarquías muy distintas.

En cuanto a la competencia estratégica, Canale & Swain en Sánchez y Santos, (s.f), mencionan que se compone de las tácticas verbales y no verbales que permiten

sobrellevar las dificultades de comunicación, mismas que pueden deberse a la falta de vocabulario del hablante/oyente o a causa de la impericia expresiva.

Años más tarde, Canale propuso modificar este modelo de competencias comunicativas y añadió una más, que es la competencia discursiva, orientada a lograr la unidad de un texto, mediante la “cohesión en la forma y coherencia en el significado” (Canale en Sánchez y Santos, s.f, p, 3). Por cohesión se comprende la unión de los componentes de un enunciado y por coherencia al significado implícito de cada uno de esos componentes, que, sumados, permiten realizar la interpretación general de la oración.

Una vez desplegadas las subcompetencias comunicativas desde la lingüística, es preciso señalar que cada una ocupa un lugar fundamental en la producción oral y escrita, no sólo en el escenario áulico sino también en el cotidiano. Para reducir la complejidad que implica el segundo, en este trabajo únicamente se analizará cada una de las dimensiones de la competencia comunicativa en la enseñanza-aprendizaje de las habilidades para investigar. De acuerdo con esto, el espacio en que adquieren relevancia es en el salón de clase.

Bajo esa óptica, Blanco (2009), indica que esa competencia pone en práctica habilidades, destrezas y actitudes tanto del estudiante como del docente. De igual manera, señala que un discente debe ser capaz de “justificar y defender el producto de su actividad” (p. 84), como resultado del desarrollo de tales aptitudes. El autor enfatiza en dos dimensiones básicas en las que se manifiesta el dominio de la competencia: el habla y la escucha.

Por otra parte, ese mismo autor explica que para desarrollar las habilidades anteriores, se requiere plantear situaciones de la vida cotidiana en el aula y de esta manera, generar una evaluación de la competencia comunicativa. Al respecto, propone la siguiente tabla:

Variable	Dimensión	Indicadores
Competencias comunicativas	Escuchar	<ul style="list-style-type: none"> -Comprenden lo que están escuchando -Escuchan con atención la conversación -Se anticipan mentalmente a los mensajes. -Hacen conjeturas
	Hablar	<ul style="list-style-type: none"> -Les permite interpretar, argumentar y proponer. -Utilizan gestos, movimientos durante la situación comunicativa. -Expresión coherente. -Hablan con fluidez. -Participan en las conversaciones- -Respetan las opiniones. -Muestran cualidades persuasivas.

Tabla 3. Indicadores de evaluación de la competencia comunicativa.

Fuente: Blanco, 2009, p. 89

Son evidentes las limitaciones de su propuesta, pues es posible escuchar “mucho” y hablar “poco” (o nada), o bien, a la inversa. Esto significa que, desde luego, son capacidades relacionadas con la comunicación; no obstante, deben existir otras implicaciones y situaciones para que esto pueda ejecutarse.

En otros aspectos, Cassany, Luna y Sanz (1992), explican la evolución del lenguaje como elemento clave para el manejo de la comunicación oral. De hecho, para los autores, la competencia comunicativa supone el dominio no sólo de la lectoescritura, sino también de la oralidad. Enfatizan especialmente en esta última habilidad, ya que consideran que es indispensable para interactuar con personas alfabetizadas. En otros temas describen cómo esa capacidad para el manejo lingüístico se ha reducido en los últimos años. Uno de los factores que señalan como

causa, es el cambio en la composición familiar, ya que al disminuir los integrantes de una familia, hay menor contacto humano con los infantes.

De igual manera, apuntan a que la recepción de productos audiovisuales repercute en el intelecto, y, por ende, en el lenguaje, pues parten del supuesto de que existe un menor trabajo mental al apreciar dibujos animados que al leer un libro; lo cual es reflejado a la hora de que los niños construyen sus discursos y estos presentan estructuras muy similares a los de la televisión.

Finalmente, otro de los autores que ha desarrollado el concepto de competencia comunicativa es Lomas en Arasa (2012), quien lo describe como “un saber hacer las cosas con palabras” (p. 53); es decir, implica “hablar, escuchar, leer, escribir, entender lo que se oye, lo que se lee y lo que se ve”. Asimismo, refiere que lo anterior es insuficiente si no se potencia con prácticas de convivencia éticas. Bajo esa lógica, para el autor resulta insuficiente que las escuelas sólo fomentan los usos correctos de la gramática.

En consonancia con lo anterior, para el autor, las competencias comunicativas pueden contribuir a superar las barreras de desigualdad social, al emplear correctamente el habla, pues de esta manera se pueden evitar “prejuicios sobre las lenguas, sobre sus variedades y sobre quienes las hablan” (Bourdieu citado por Lomas, en Arasa p. 56)

Se han mencionado ya distintas definiciones de competencias comunicativas. A simple vista, hay coincidencias entre las propuestas de los autores, aunque cada uno añade una cualidad específica. De acuerdo con esto, para los lingüistas la competencia comunicativa implica un conjunto de saberes que abarcan el escuchar, comprender y decir/escribir. Esto mismo requiere de saber realizarlo en un contexto y situaciones con personas específicas. Además, para que el mensaje construido tenga sentido, el hablante/oyente debe conocer cuáles son las normas gramaticales para codificar/decodificar el discurso, sin importar sea oral o escrito.

No obstante, al revisar el término “comunicación”, tal y como se definió al inicio de este apartado, se observa que a pesar de las conceptualizaciones realizadas por

los especialistas en la lengua a lo largo de los años, la definición está alejada de lo que conlleva una interacción. Es ahí donde se encuentra una primera ruptura; puesto que la visión de Hymes (1972), Canale & Swain (1980), Cassany, Luna y Sanz (1992) y Lomas en Arasa (2012), establecen una equivalencia entre la lengua y comunicación. Por otra parte, la definición de la comunicación va más allá del manejo de una lengua. Al respecto, Piñuel y Lozano (2006), explican que antes de la invención de los idiomas, las primeras personas en el mundo podrían comunicarse mediante señas y sonidos guturales.

Se deduce así que la visión lingüística permite comprender las condiciones (principalmente) gramaticales para hacer uso de la lengua; sin embargo, como ya se mencionó, no es suficiente para dimensionar las condiciones y consecuencias del acto comunicativo tales como la coordinación de acciones, el establecimiento de acuerdos o la resolución de conflictos. Debe recalarse que la comunicación es una interacción entre dos o más seres dotados de aptitud y actitud expresiva, que comparten información con el fin de regular sus conductas. (Martín, Piñuel, Gracia y Arias, 1991).

2.2.2 Desde la Teoría de la Comunicación de Martín (2007)

Se ha realizado una anotación crítica con respecto a la inexactitud del término de las competencias comunicativas, debido a que tradicionalmente han sido atribuidos a connotaciones lingüísticas. En los siguientes párrafos se desplegará la perspectiva de la Teoría de la Comunicación del doctor Manuel Martín Serrano, quien ofrece una definición transdisciplinaria sobre el fenómeno comunicativo y da pistas para consolidar los elementos de la competencia desde una perspectiva integral.

De acuerdo con Martín (2007), en la comunicación se comparten señales indicativas entre dos actores. Por indicativo, se comprende que dichas señales son captadas por un receptor, quien comprende el sentido que un emisor les ha atribuido; y en función de ello, se obtienen diversas alternativas de comportamiento. Para que lo anterior tenga efecto, se requiere de lo que el autor denomina como “trabajo expresivo” entre dos actores que, como se había mencionado al inicio del apartado, están dotados de aptitud y actitud comunicativa. La primera se refiere a las

capacidades físicas e intelectuales; mientras que la segunda, a la dimensión psicológica. El fenómeno comunicativo supone una intención por parte de quien emite las señales, pero a su vez, requiere de la voluntad de quien las recibe para que se efectúe.

De acuerdo con lo anterior, es posible evocar a una primera característica de la competencia comunicativa, pues con base en el comportamiento de los actores, que puede llamarse como “expresivo”, se puede iniciar (o no) un ciclo de interacción. Cuando un receptor reacciona ante las conductas expresivas del emisor, se obtiene lo que Martín (2007) denomina como “conductas confirmatorias” (p. 47).

En ese sentido, el acto comunicativo se verifica cuando existe una serie de condiciones, ligadas a la comunicación:

a) Tanto el emisor como el receptor tienen la capacidad para producir/percibir, codificar/decodificar señales que adquieren el valor de información cuando son relevantes para ambos individuos; es decir, se distinguen del resto del ambiente. Asimismo, dejan de ser señales para convertirse en lo que el autor denomina como “expresiones”.

b) En este intercambio de expresiones, se modula el comportamiento de cada uno de los actores, de manera que hay una secuencia ordenada entre las posiciones que ocupa cada uno y que son intercambiables; en otras palabras, se pasa de emisor a receptor y a la inversa.

Martín (2007), ha calificado a la interacción comunicativa como un tipo de trabajo que requiere de al menos dos agentes capacitados para hacerlo. De igual forma, cada uno realiza una actividad concreta, como se despliega a continuación:

- Trabajo - expresivo (Ego)

A través de los órganos especializados que producen las señales expresivas, a los que denomina como “instrumentos”, Ego modifica una “materia expresiva” que puede ser su propio cuerpo o algún objeto del medio y “le atribuye un conjunto de señales que lo hacen relevante” (Martín, 2007, p. 78). Por ejemplo, en el aula, los

estudiantes realizan trabajos expresivos al representar una acción mediante la mímica; aquí la materia expresiva es su propio cuerpo y los movimientos que realizan y poseen significado, destacan la relevancia, que es distinta al resto de los otros cuerpos.

De ahí, Martín (2007), desprende una tipología de trabajos expresivos

Con los cuerpos:

- a) Sobre el mismo cuerpo de ego
- b) Sobre el cuerpo de alter
- c) Sobre otro cuerpo

Con objetos del medio:

- a) Disponibles en la naturaleza
- b) De procedencia artificial

Estos dos últimos, son denominados por el autor como “cosas” y “objetos”, sin embargo, aquí se han presentado con estas denominaciones para evitar ambigüedad.

Condiciones para que se dé la expresión:

1. La materia o sustancia expresiva se distingue del resto de las materias alrededor porque es un producto de la consecuencia del trabajo expresivo. Por ejemplo, no es lo mismo la acción de dibujar, que el dibujo en sí mismo.
2. Hay un patrón presente en la configuración del producto, es decir, tiene un orden y sentido determinado.
3. Ego produce las señales, pero debe contar con la aptitud para adecuarlas al medio en donde se encuentra, lo cual significa que el contexto determina tal capacidad.
4. Lo anterior supone habilidad en el manejo de las energías:

-Luminosas: que proceden del reflejo de un cuerpo, gracias a la luz que hay en el medio. En este caso, la distinción de los movimientos se asocia directamente con ello.

-Sonoras: Producto de las señales producidas por los órganos sonoros, además de la capacidad mental para interpretar el significado.

5. Para el caso de las personas, se emplea un código expresivo que se comparte. En sentido, se refiere al uso de la lengua, y a su vez, el argot propio de un contexto.

Condiciones en que se da la recepción

Una vez que el actor Ego ha puesto a disposición del Alter algún tipo de expresión, corresponde a este personaje operar con el producto, aunque puede optar por no hacerlo (actitud). Para que lo anterior ocurra, debe disponer de un aparato perceptivo que le permita detectar la materia expresiva. Tal conjunto de señales es relevante porque, como ya se mencionó, son distinguibles en el medio. Ante ello, el autor menciona que Alter puede comportarse de dos formas:

- a) Reactivamente: hay una manifestación conductual
- b) Comunicativamente: existe una respuesta expresiva hacia Ego en la que se intercambian los roles de los agentes. De esta manera, Alter pasa a ser Ego y a la inversa.

Finalmente, el éxito de la comunicación ocurre cuando existe compatibilidad entre la interpretación que realiza Alter con respecto al objeto de referencia de Ego, aunque no sea exactamente el mismo sentido que éste le atribuyó a su producto comunicativo. En la descripción ofrecida ya es posible establecer varias diferencias entre la postura lingüística, que hace énfasis en la gramática, morfosintaxis y contexto; de la comunicativa, la cual establece las condiciones del acto comunicativo, tales como los trabajos de expresión y recepción que se llevan a cabo entre los actores.

2.2.3 Propuesta de definición operativa de las competencias comunicativas

Las competencias comunicativas son facultades de interacción que, a través de la producción expresiva que realiza un primer actor Ego, permiten que un segundo actor denominado "Alter", asuma actitudes o realice determinadas actividades; o bien, actuar conjuntamente con Ego. En otros términos, son estrategias de contacto o notificación, influencia y negociación. En este sentido, se comprende entonces que su complejidad es creciente y variable, según la situación en que sean aplicadas. Para este marco conceptual, se propone la siguiente categorización:

2.3 Tipología

Aunque la definición de Martín (2007) tiene un carácter complejo al entrelazar los cuatro elementos del fenómeno comunicativo, pareciera que hay cierta ausencia teórica para explicar cómo se desarrollan las dinámicas de comprensión o afectividad a nivel interactivo. Es decir, queda pendiente definir las dimensiones éticas de la comunicación que son vitales en un fenómeno de enseñanza-aprendizaje como el que se analiza en esta tesis de Maestría.

En ese sentido, Habermas (1981) ofrece una postura ética en su Teoría de la Acción Comunicativa. Para él, los sujetos racionales aprenden y ese conocimiento adquirido se manifiesta y toma sentido tras compartirlo con otros a través de la comunicación. De ahí el término "racionalidad comunicativa", que debe cumplir con dos cualidades indispensables: la argumentación y la eficacia.

Por argumentación se entiende la enunciación de un juicio verídico. En otras palabras, esto proviene de la apreciación de un estado de cosas verificables en la realidad; mientras que el de la eficacia, ocurre cuando se interviene o se modifica esa realidad a partir del argumento. La racionalidad comunicativa reside en la generación de consensos ante las múltiples argumentaciones provenientes de un grupo determinado.

Habermas explica que para iniciar una discusión un sujeto *A* debe ser capaz de proponer una sentencia verídica y perseguir un objetivo que probablemente *B* no comparta. La eficacia se manifestará en tanto *A* llegue a una negociación con *B* para que se efectúe un operar en el mundo. He aquí la clave angular de la conformación de acuerdos entre las personas.

En función de lo anterior, se proponen las siguientes competencias comunicativas:

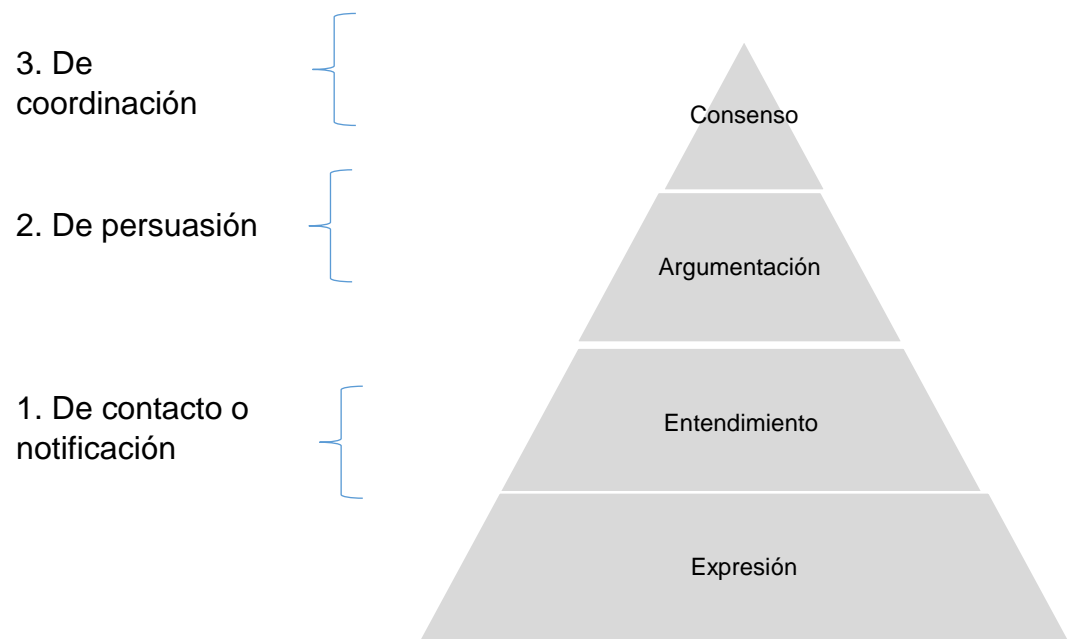


Figura 3. Propuesta de competencias comunicativas desde la Teoría de la Comunicación. Fuente: Elaboración propia

2.3.1 De contacto o notificación

Expresión

Esta categoría conforma la base de las competencias comunicativas de contacto o notificación, que mediante la realización de un trabajo expresivo/perceptivo entre los actores de la comunicación, permite la construcción de un mensaje que puede ser indicativo para otros, y que de esta manera se derive en reacciones, o bien, en una secuencia interactiva. Sin embargo, como competencia

no basta con definirla como producto de los instrumentos de la comunicación; sino como un comportamiento que pretende informar a la otredad. En tal perspectiva, la expresión está compuesta por dos dimensiones:



Figura 4. Dimensiones de la competencia comunicativa de la expresión. Fuente: Elaboración propia

Expresión no verbal

Es importante aclarar que, a nivel interpersonal, el hecho de que la expresión sea verbal, no excluye a aquella que no lo es; las relaciones humanas ocupan ambos tipos. La verbal requiere de la capacidad para el dominio de una lengua (sea escrita y/o hablada) y, a través de esto, construir mensajes lógicos que den pauta al entendimiento (segundo nivel de las competencias comunicativas). No obstante, la expresión no verbal también ocupa un lugar predominante para que los actores logren entenderse. Knapp (1991) y Hall (2003) coinciden en que la distancia y los movimientos corporales influyen en la significación de un discurso. No obstante, Goffman (1981) y Davis (2010), además de la proxemia y la mímica, señalan al rol que ocupan las personas en una secuencia comunicativa como un factor fundamental para que el proceso sea exitoso. A continuación, se describirán los recursos no verbales que, de acuerdo con los autores señalados, inciden en la interactividad y que de igual manera esto se refleja en el segundo escalón de las competencias comunicativas.

a) Proxémica

El control de los microespacios que tienen las personas depende en gran parte de las relaciones establecidas con los demás sujetos del entorno. De acuerdo con esto, Hall (2003) caracterizó cuatro tipos de distancias entre los individuos: íntima, personal, social y pública; cada una con una fase cercana y lejana. Por ejemplo, en el caso de una pareja amorosa (en donde existe un vínculo emocional), la distancia

oscila entre los 15 y 45 centímetros, aunque este patrón también se observa en individuos dispuestos a pelear. Para la distancia personal el autor propone una separación que puede ir de los 45 a los 120 centímetros. Generalmente se le asocia con la ideal para que cada persona se mantenga alejada de otras y no se afecte su zona de confort. Hall indicó que “los asuntos de interés y personales se tratan a esa distancia” (p. 48). Cuando los desconocidos transgreden tal separación ocurre una sensación de incomodidad.

Por otra parte, la distancia social abarca de 120 centímetros a dos metros. Para el autor, este rango es adecuado cuando deben tratarse asuntos impersonales, pues propicia la participación. Este último aspecto resulta particularmente de interés al relacionarlo con los escenarios de aprendizaje, debido a que en ocasiones la interacción profesor-estudiante se torna difícil ante un grupo sin ánimos de tomar parte en la clase.

Otro aspecto que destaca Hall es la relevancia de mantener el contacto visual con los interlocutores con el fin de prevenir la sensación de exclusión ante una conversación. Finalmente, la distancia más lejana es la pública. Abarca entre dos y siete metros y medio de espacio, donde el tono de voz debe ser alto y hay sumo cuidado en el discurso.

Con base en lo planteado, es posible inferir que, culturalmente el control de los espacios en las personas determina el nivel de involucramiento entre los actores comunicantes, así como este también va acorde con el vínculo que hay entre ellos. En esa lógica, la relación con desconocidos o sujetos no afines, debería ubicarse en la distancia social. Cuando esta se rebasa, surge la incomodidad como ya se había mencionado; y, por lo tanto, el flujo informacional se complica. Tal y como lo señaló Hall, el contacto visual es imprescindible en la conversación, pues además de incluir a los otros, es determinante en la generación de confianza en el oyente, lo cual está determinado culturalmente. Sin embargo, esto es difícil cuando hay un solo hablante y múltiples perceptores, ya que en el caso de la enseñanza-aprendizaje, un solo profesor puede no llegar a ver a todos los estudiantes cuando ofrece alguna explicación, más cuando se trata de grupos numerosos.

b) Quinésica

Tras los axiomas establecidos por Watzlawick con respecto a la comunicación humana, en donde se plantea la imposibilidad de “no comunicar”, todo comportamiento del cuerpo parece entonces expresar un mensaje; aunque hay una diferencia abismal entre la significación y el proceso de comunicación. El segundo es un acto volitivo a diferencia del primero, además de que requiere de una intención para comunicar. En otras palabras, la significación parte de un acto interpretativo que atribuye un determinado sentido a un conjunto de señales sin que estas sean un mensaje elaborado por un Ego. Es relevante mencionar esto porque tanto los comportamientos proxémicos como los movimientos corporales, gestos y apariencia son atributos de la comunicación no verbal, que pertenecen únicamente al plano de la significación, siempre y cuando, el actor disponga de la oralidad para comunicarse; por lo que el acto comunicativo no depende del todo de estos elementos, pero sí pueden incidir en él. Aclarado este punto, a continuación, se describirán los demás recursos de la comunicación no verbal.

Como seres irritables, los humanos reaccionan de formas diferentes ante los estímulos del entorno. Previo a la consolidación del código oral, los primitivos tuvieron que ingeniárselas para establecer lo que hoy se conoce como división social del trabajo. Muy probablemente aquello fue realizado a través de sonidos guturales y mímica. Desde entonces el cuerpo ha sido, sin lugar a dudas, el instrumento por excelencia de la comunicación. De ahí que los discursos siempre vayan acompañados del movimiento, gestos e incluso miradas. Knapp (1991) enunció dos categorías de movimientos ligados a la comunicación. Una de ellas son los emblemas, que son ademanes cuyo significado es producto de un consenso social, por lo que se comparte por los miembros de un grupo. Dicho de otro modo, a través de un acuerdo se le atribuye un determinado sentido a cierta expresión corporal. Por esa razón un mismo ademán puede tener diversas significaciones en distintas partes del mundo.

Además de los emblemas, Knapp definió los ilustradores como actos que sirven para enfatizar lo que se dice verbalmente. Por lo regular su uso se aprende mediante la imitación. Por otra parte, este autor citó los trabajos de Condon, quien a su vez observó que en las conversaciones tiene lugar un fenómeno al cual denominó como sincronía interaccional imitativa, donde, además del uso simultáneo de ilustradores en el discurso por parte del hablante; al mismo tiempo ocurren ademanes muy similares en el oyente. Desde luego, para que suceda tal manifestación, debe existir una plena disposición por parte de los actores, lo cual conlleva a una escucha activa por parte del Alter.

Otro de los actos no verbales que tienen lugar en la comunicación son los reguladores, los cuales permiten el control de la alternancia entre el hablante y oyente, además de que coadyuvan en el inicio y final de un diálogo (Knapp, 1991). A propósito, el autor especifica tres situaciones: el saludo, el turno en las conversaciones y la despedida. Con respecto al saludo, este determina el grado de voluntad para la compenetración o renuencia al contacto. En el caso de la alternancia en un diálogo, se describen cuatro conductas tanto en hablantes como en oyentes:

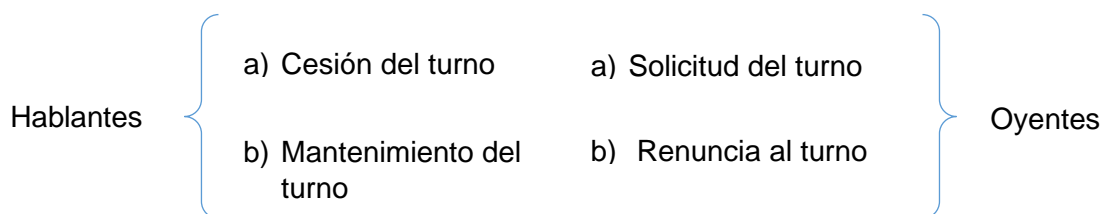


Figura 4. Reguladores de la conversación. Fuente: elaboración propia con información de Knapp (1991).

En la cesión del turno, el hablante toma la palabra y comienza a expresarse. Hace uso de ilustradores y el tono de su voz mantiene un volumen constante; aunque, si nota señales de solicitud del turno en el oyente, los ilustradores pueden ir cediendo al mismo tiempo en que disminuye el tono y velocidad de las expresiones orales.

A veces ocurre que no hay tal cesión al oyente y continúa hablando, por lo que ignora la petición y el tono de su voz se incrementa y las pausas decrecen. Ante esto, el “el hablante toca ligeramente a la persona, con lo que parece decir <<aguarda un poquito>>” (Knapp, 1981, p. 190).

La solicitud del turno es evidente cuando el Alter levanta el índice o adopta una postura recta acompañada de un respiro. Knapp señala que, entonces, el oyente interrumpe al hablante y desvía la mirada, o bien, sólo realiza gestos para que Ego advierta su necesidad por tomar la palabra. Sin embargo, cuando se cede el turno y no desea hablar, mantiene una postura relajada y permanece en silencio desviando levemente la mirada hacia el entorno de manera simultánea.

c) Apariencia física

Es pertinente recordar la diferencia entre comunicación y significación para este inciso. La ropa y los accesorios ligados al cuerpo tienen un determinado significado, más no una intención comunicativa. Una persona vestida de traje no expresa su estatus, sino que significa la adecuación a un contexto. Lo anterior se debe a que culturalmente, el medio establece las formas (aunque estas pueden no seguirse). Por ejemplo, es usual que en las instituciones públicas de educación superior en México, los docentes acudan con vestimenta formal, pero algunos opten por un estilo más casual. No obstante, para el sector privado el traje es riguroso pues la apariencia tiene un gran peso.

Con relación a este punto, Davis (2010) asegura que el estatus está ligado al rol adoptado por cada individuo y se basa en el argumento de Goffman (1981) con respecto al término de “máscara” (p. 222), donde el papel asimilado es aceptado por el grupo, de tal forma que ambos deben cooperar para mantenerlo. Finalmente, de nueva forma, Knapp señala que las personas físicamente mayor atractivas para los oyentes, suelen atribuírseles un estatus más alto, logrando así más posibilidades de influir en los demás, por lo que la persuasión también se atribuye al físico.

Expresión verbal

a) Oral

Puede definirse como la producción de señales significativas a través del aparato fonador y traducidas en sonidos articulados mediante palabras o frases dotadas de sentido. Echeverría (2006) le define como habla, y para que esto tenga lugar, señala a la capacidad de escuchar como fundamental en el proceso comunicativo. Para este autor es distinta la acción de oír a la de escuchar, pues la primera es una actividad perceptiva, mientras que la segunda conlleva a realizar un trabajo de corte intelectual, es decir, al significarlo. Esta premisa es compatible con la presente propuesta de la expresión como un primer escalón de las competencias comunicativas, pues el acto de interpretar está vinculado con el entendimiento del cual se hablará en el siguiente apartado.

Asimismo, el habla posee características paralingüísticas. Arango (2005) caracteriza a estos recursos como elementos adicionales al lingüístico. En el caso del habla está correspondido con la vocalización (Verderber & Verderber, 2009) e incluye:

- i. Tono. La intensidad del volumen de la voz.
- ii. Velocidad. Rapidez con la que se pronuncian las palabras
- iii. Entonación. Variedad o inflexión de la voz, de acuerdo con la situación.
- iv. Pausas vocalizadas. Comúnmente conocidas como “muletillas”, permiten mantener la continuidad del discurso.

Otra cualidad evidente en una conversación es lo que Arango (2005) denomina como cronética, definida como la respuesta oportuna por parte de Alter ante una expresión de Ego que requiera de ella.

b) Escrita

Por otra parte, la expresión verbal también puede manifestarse a través de la lengua escrita. Para que el conjunto de señales producido mediante esta modalidad tenga relevancia para Alter, es decir, que sea significativo, deben cumplirse algunas características. Al respecto, García (s.f) establece cuatro cualidades:

Coherencia

En términos generales es la relación lógica entre los componentes de un texto. Una composición escrita tiene coherencia cuando sus ideas están ligadas entre sí y ofrecen un determinado sentido. Esto repercute en una óptima interpretación por parte del Alter.

Cohesión

Corresponde al correcto empleo de las normas gramaticales en el texto, tales como la concordancia de sustantivos y tiempos verbales, uso de nexos, e incluso marcadores textuales. Lo anterior redundará en la lecturabilidad del texto.

Adecuación

Esto es la “adaptación del texto a las circunstancias en que es emitido” (García, s.f., p. 19), tales como el Alter, el tipo de texto y tema desarrollado.

Intertextualidad

Es la alusión a textos previos que tienen relación con el redactado, con el fin de emplearlos como argumentos y refuerzos de las ideas. Asimismo, funge como un respaldo de la opinión del autor.

Entendimiento

Como competencia, el entendimiento es fundamental para el proceso interactivo. Ocurre cuando existe la capacidad para recabar los datos del entorno y procesarlos mediante la actividad cognitiva para atribuirles un significado conforme a la experiencia. En la comunicación lo anterior se da

con base en la captación de las señales expresivas en un Alter, mismas que provienen de un Ego. Esta competencia es exitosa cuando se decodifica la significación o una intencionalidad que posee la expresión en su conjunto, aunque está condicionada a una serie de requisitos:

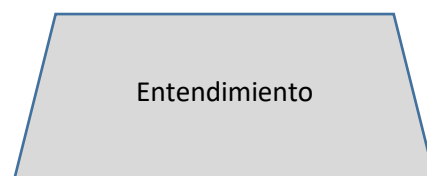


Figura 5. Competencia comunicativa del entendimiento Fuente: elaboración propia

1. Conocimiento de los signos

A esto Schramm (1965) le denominó como campo de experiencia común. Se ha mencionado que los signos componen un mensaje o expresión, pero si Alter desconoce su sentido o significación, habrá un problema de interpretación. Como se planteó anteriormente, la expresión no solo está ligada a la oralidad, sino también a lo no verbal. En ocasiones el desconocimiento del significado de un término puede ser resuelto mediante mímica o con otros recursos verbales si es que existe la solicitud del turno, Pero si esto no es así, la duda permanece y afecta el flujo de la comunicación.

2. Voluntad para la decodificación

Es la disposición para atender y asimilar el mensaje. Autores como Echeverría (2006) y Motta (2015) han destacado a la escucha como una actitud fundamental en el acto comunicativo. Dicho de otra manera, se trata de la manifestación de la voluntad para comunicarse, pues de la escucha emerge el habla. No obstante, Echeverría ha expresado de igual forma la importancia de un habla efectiva: “quien habla solo en función de lo que le interesa a sí mismo, difícilmente será escuchado” (p. 76). De acuerdo con esto, esa voluntad si bien depende de Alter, también Ego tiene responsabilidad en el acto expresivo, porque debe construir un mensaje que sugiera una respuesta cuando haya un acto dialógico. A su vez, Alter debe interpretar lo dicho. Al respecto, el autor lo distingue del acto de oír que no conlleva a decodificar, sino a percibir sólo un conjunto de sonidos.

El conocimiento de los signos y la voluntad para decodificar complementan la propuesta de Martín (2007) con respecto a lo que plantea como “correspondencia entre las pautas expresivas y receptoras” (p. 128), que en otros términos, explica el trabajo interactivo de entendimiento entre los actores comunicantes. Su esquema consta de lo siguiente:

Pauta expresiva (guía de trabajo expresivo)	Pauta receptiva (guía de trabajo perceptivo)
Para la secuencia correcta en el manejo de las materias expresivas, en orden al logro de expresiones relevantes en el momento y lugar precisos, generadores de señales	Para la exploración perceptual de los estímulos generados por las señales, organizando los perceptos en la
con alcance , que lleguen donde está el Alter en el lugar y momento adecuados;	secuencia correcta respecto a otros perceptos, asignándoles una
discriminativas entre sí y respecto al resto de las señales del entorno.	designación que identifique el objeto de referencia correcto, una
indicativas capaces de designar algún objeto de referencia	imputación que identifique el emisor correcto, y eventualmente una respuesta que se corresponda con la solicitud de Ego.

Figura 6. Correspondencia entre las pautas expresiva y receptiva Fuente: (Martín, 2007, p. 128)

A partir del modelo de este autor, queda manifiesto el carácter dialéctico de la comunicación, pues las expresiones relevantes corresponden al orden expresivo que Ego imprime a su mensaje, el cual será percibido por Alter, quien a su vez, lo decodificará según el orden lingüístico. Esto mismo gracias a que las señales de Ego son claramente perceptibles y esto conlleva a la evocación del sentido en el Alter.

Una vez determinados los elementos que conforman la competencia del entendimiento, es posible deducir que su carácter es de corte hermenéutico al estar implícito el acto de interpretación, la cual permite dar cuenta de la intencionalidad y el objetivo del mensaje, que proviene del primero nivel de las competencias comunicativas, que, en su caso, es de carácter referencial.

2.3.2 De persuasión

Esta categoría abarca la competencia que es utilizada para la consecución de objetivos o metas, cuyos fines pueden ser instrumentales o actitudinales. Los primeros pretenden movilizar a la acción y se utilizan principalmente en las estrategias publicitarias o de propaganda. Por otra parte, las actitudinales buscan regular el comportamiento o conductas, o bien, generar una opinión en las personas. Para esta clasificación se propone el siguiente nivel:

Argumentación

Esta es una competencia medular para la negociación o construcción de acuerdos, pues se vale de la expresión y entendimiento. La argumentación es la “legitimación de las creencias y de los comportamientos” (Plantin, 1998, p. 39-40). Es decir, es la proposición de un enunciado que parte de las percepciones del hablante y que se sustenta en

diversas fuentes. Como lo propone el autor en referencia, permite defender ideas, conductas y valores. Para Toulmin (2003), los argumentos se exponen ante una situación de desacuerdo en donde un proponente se confronta un oponente, pues ambos poseen ideas disyuntas sobre un aspecto de la realidad: “hablar de una propuesta en concreto como una posibilidad es admitir que tiene el derecho a ser considerada” (p. 37). Por otra parte, Plantin (1998) identificó cuatro elementos que detonan una argumentación, producto de la discusión entre dos o más personas. A este conjunto le denominó como “diálogo argumentativo” (p.33) y se compone de lo siguiente:

- a) Proposición. Como producto de las reflexiones sobre la realidad o un conjunto de cosas en el mundo. De ahí que exista un respaldo que la apoye y establezca una conclusión.
- b) Oposición. Es el rechazo de la propuesta, pues existen dudas al respecto y estas se manifiestan con datos contrarios.

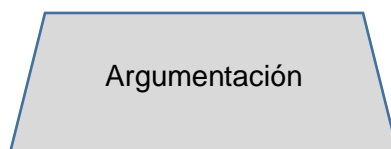


Figura 7. Competencia comunicativa de la argumentación Fuente: elaboración propia

c) El problema. La disrupción es traducida un cuestionamiento cuya respuesta es afirmativa para el proponente, pero negativa para el oponente.

d) Argumentos. Son los datos o evidencias que sustentan las afirmaciones o razones y tienen una conexión lógica entre sí; aunque estos pueden volver a ser debatidos de no ser que se enuncie como una máxima que concrete la relación (ley de paso).

En otros aspectos, Pérez (2001) explica que ante una manifestación de argumentos, pueden ocurrir los siguientes escenarios:

- Un oyente es convencido de la postura de un hablante
- El oyente rechaza los argumentos y ofrece una visión distinta.

A diferencia de la perspectiva de Galindo (2011), en este texto la categoría de la persuasión tiene un carácter comunicativo. El autor argumenta que ello no es así porque se pretende movilizar a la acción desde un solo punto de vista, que es el de Ego. No obstante, si se analiza desde otra arista, desde luego se parte de una interacción entre Ego y Alter; además, para la coordinación o establecimiento de acuerdos, como se verá más adelante, hay un fenómeno persuasivo.

En función de lo descrito, puede observarse que la competencia de la argumentación no solo se consolida ante una discusión o debate, sino también a la hora de construir propuestas lógicas cuya intención es convencer a Alter desde la postura de Ego. En el caso de los textos, la noción de diálogo argumentativo pierde sentido; para esto, Plantin explica que en esos casos se emplea la noción de monólogo argumentativo en donde hay tres elementos: el argumento, los enunciados de la conclusión y la ley de paso. Esta última “expresa una verdad general” (p. 42).

De esta manera, la capacidad argumentativa (tercer escalón de las competencias comunicativas), supone una confrontación de ideas opuestas, que puede surgir de una secuencia interactiva, según el contexto o situación dada; es decir, no siempre va a presentarse en las charlas casuales o cotidianas. Donde sí puede tener lugar es en las aulas al exponer un punto de vista, ya sea de parte del

docente o del estudiante. Con más razón si se analiza un texto teórico o de argumentación.

De coordinación

La puesta en común de conocimientos, habilidades y estrategias para la resolución de problemas en el medio no tendría lugar sin el flujo de la comunicación, aunque esto requiere de un conjunto importante de competencias que, a través de una actitud empática, asegure la consolidación de acuerdos. Ante esto, la argumentación tiene un rol fundamental pero no determinante, pues el respaldo de una idea puede ocurrir por dos formas: a través del consenso, que es el último nivel de las competencias comunicativas, o bien, mediante la coerción donde desaparece todo rasgo comunicativo. En breve se desglosará el último pilar:

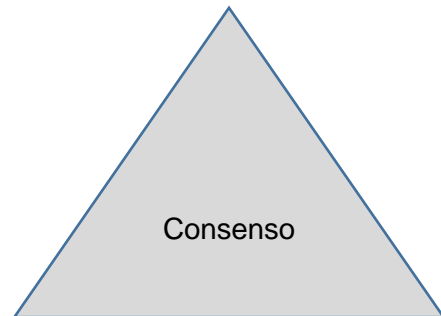


Figura 8. Competencia comunicativa del consenso. Fuente: elaboración propia

Consenso

El consenso como competencia, requiere de una capacidad que va más allá de persuadir a la otredad, pues implica una negociación, que, por supuesto tiene de por medio a dicha competencia, pero que requiere del establecimiento de acuerdos que beneficien tanto a Ego como a Alter. Desde esta visión, el consenso permite la resolución de un conflicto (aunque no es su única finalidad) que Pérez (2001) es una situación problemática en la que un sujeto debe elegir entre alternativas para lograr sus objetivos; aún con la noción de que existen otros sujetos que intervendrán en ello. De ahí que sea la persuasión una facultad que le anteceda.

Por otra parte, Galindo (2011) caracteriza al consenso como una comunión entre dos sistemas de información. Es relevante aclarar que por tal concepto, el autor alude a los seres vivos; pues cada uno posee repertorios cognitivos y conductuales necesariamente distintos. Al ocurrir la comunión se conjugan los sistemas

involucrados y se tiene como resultado uno totalmente distinto a la suma de las partes. Esto mismo ocurre al momento de establecer acuerdos.

En consonancia con lo anterior, la comprensión es la base de todo acuerdo y no debe confundirse con el entendimiento, pues el fin de este se orienta al hacer saber, mientras que la comprensión persigue un hacer sentir. La competencia comprensiva permite captar, además de la intencionalidad, las emociones del interlocutor.

Ante una situación conflictiva que requiere del consenso, la producción de argumentos es útil, pero además requiere de una negociación para consolidar las soluciones en conjunto que beneficien a ambas partes como se mencionó anteriormente. Es aquí donde se manifiesta, ya que está ligada a la empatía que comúnmente es traducida como “ponerse en los zapatos del otro”, aunque esa definición es poco precisa.

Al respecto, para Berlo (1969), implica la interiorización del rol que ejerce el otro, además de atribuirle un significado que permita comprender el motivo de sus acciones y adoptarlas como propias; de ahí la expresión coloquial. Esta práctica supone el paso de la argumentación a la comprensión para consolidar finalmente los acuerdos. En términos fenomenológicos, conlleva a asumir el concepto del “sí mismo” de la otra persona, que se construye a través de las propias expectativas y de la de los demás. Esta competencia es difícil de desarrollar cuando existen barreras como la competitividad y el egoísmo.

En consonancia con lo anterior, Morin (1999) describe a la comprensión como un acto intersubjetivo que conlleva a la identificación de Ego con Alter, a partir de una situación que, si bien no los une, ambos comparten en común. Para él, lo opuesto a dicha cualidad, es lo que se ha mencionado en líneas atrás: el egocentrismo (p. 56). El autor propone dos prácticas para ejercer la comprensión:

- a) El “bien pensar”. Corresponde a la aprehensión del otro, en tanto su dimensión contextual y subjetiva, esto es, conocer del alter lo que le ha conformado como tal.

- b) La introspección. Para Morin (1999) el examen del sí mismo conlleva a ser consciente de las propias limitaciones o debilidades, lo cual es un punto de partida para encontrar en el otro una oportunidad de complemento.

2.4 Didáctica general

La práctica y concepto de la didáctica ha tenido distintas acepciones, así como numerosas discusiones al respecto. Por ejemplo, para Sevillano (2005) se trata de la ciencia que estudia las metodologías para efectuar procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Aunado a esto, Navarro (2011) la concibe como una ciencia con énfasis tecnológico, pues pretende transformar las prácticas pedagógicas con el fin de que el aprendizaje tenga mayor eficacia.

De igual manera, Medina y Salvador (2009) la definen como el estudio de la enseñanza y aprendizaje en diversos contextos. En otros términos, se refiere a la organización y ejecución del acto educativo que tiene como participantes elementales al docente y discente adscritos a una institución. En ese sentido, los autores señalan que la didáctica responde a tres preguntas: ¿para qué formar?, ¿quiénes son los estudiantes?, ¿qué se ha de enseñar? Por lo que es indispensable el análisis de los fines educativos de la escuela, así como de la propia práctica docente; el reconocimiento de las habilidades, conocimientos y actitudes de los discentes que tienen lugar en el proceso de aprendizaje. De igual forma, del saber a construir o a aprender.

La definición anterior con respecto a la didáctica contempla tanto al docente como al discente. No obstante, autores como López, Cacheiro, Camilli y Fuentes (2016), consideran que su aplicación es exclusiva a la formación del profesorado. De igual forma, la describen como arte y ciencia a la vez porque “es una actuación que permite expresar el modo de ser, estar y sentirse en el mundo” (p. 17). Pese a las distintas implicaciones de su término, hay elementos en común: el oficio de la enseñanza que tiene repercusiones en el aprendizaje. A propósito, una definición operativa contemplaría entonces las estrategias para la generación del conocimiento

mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En síntesis, la didáctica es el estudio de la planeación estratégica del proceso de enseñanza aprendizaje.

2.4.1 Estrategias didácticas

Corresponden a las técnicas, actividades y recursos que satisfacen las necesidades del aprendizaje en discentes. Su planeación tendría que estar acorde con los estilos de aprendizaje con el fin de generar una correspondencia entre tareas y destrezas. Campusano y Díaz (2017) establecen cinco criterios para la selección de estas estrategias:

- A. Ciclo del proceso formativo.
- B. Nivel de complejidad del problema.
- C. Nivel de cercanía con el contexto laboral.
- D. Nivel de autonomía del estudiante en el aprendizaje.
- E. Nivel de mediación de parte del docente.

Que varían según el nivel educativo, y, desde luego, de la institución en la que se implementan. En el caso de la educación superior, el papel del docente ha sido señalado como fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que se le atribuyen cualidades tales como la creatividad e innovación (Torre & Violant 2003). En concordancia con esto, los autores han propuesto una caracterización de las estrategias en las que se plasman las atribuciones enunciadas:

Estrategias	Descripción
a) Planificación flexible	Consiste en la variación de lo establecido al inicio de una clase. Los autores lo señalan como la improvisación ante situaciones poco usuales en el escenario áulico
b) Adaptación contextual	Referida a la adecuación de situaciones, materiales y espacios didácticos, según las características del grupo, tales como carrera, composición, entre otros.

c) Clima distendido y gratificante Es la atmósfera presente en el grupo, la cual permite en el desenvolvimiento emocional pleno donde fácilmente aparece “la risa, el humor, la ausencia de temor y amenaza” (p. 10)

d) participativos e interactivos	Roles	La colaboración de los estudiantes ante explicaciones del docente se vuelven constantes, de tal forma que protagonizan el acto didáctico
e) Productividad o realización personal		Es el producto resultante de un proceso creativo. Puede manifestarse de varias formas: como documento, diagramas, maquetas, entre otros. El docente promueve la reflexión sobre dicho producto.
f) discente	Satisfacción	“Es el grado subjetivo que se siente en la realización de la actividad”. (p. 11). Esta evidencia se refleja en el ánimo de repetir las actividades y demuestra una adquisición de habilidades y hábitos.
g) Consciencia del autoaprendizaje		Es la sensación en la que el estudiante percibe haber experimentado un proceso de aprendizaje sin la intervención directa del docente.

Tabla 4. Características de las estrategias didácticas. Fuente: Elaboración propia con datos de Torre & Violant (2003)

Existen diversas técnicas didácticas que facilitan el desenvolvimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Hernández, Recalde y Luna (2015) tras una investigación documental, enlistaron una serie de estrategias didácticas que a su criterio, son las más citadas por los especialistas en el tema. Aquellas consisten en: clase magistral, posibilitar la pregunta, lluvia de ideas, discusión, trabajo de casos, aprendizaje autónomo, aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en problemas.

Precisamente, De la Herrán (2011), coincide en al menos cuatro de ellas, entre las que se encuentra la exposición docente, las técnicas participativas, técnicas interactivas para la socialización y técnicas de enseñanza para el trabajo autónomo no presencial. Por otra parte, De la Torre & Violant (2003) también mencionan cuatro el diálogo analógico creativo, el día de la palabra, el cuento o relato y la escenificación grupal.

Como se enunció al inicio de este subtema, las perspectivas sobre la didáctica varían según los autores. Al analizar las propuestas enunciadas, se aprecia que el acto didáctico toma como actor principal al profesor. De ahí que los autores mencionen en primer término la exposición docente como estrategia didáctica. En ese sentido, De la Herrán (2011) propone un listado de mejoras para su perfeccionamiento en las que destaca: la preparación, motivación y la comunicación. En esta última, señala la empatía y respuestas sensibles como elementos deseables en la exposición, pues inciden en la interacción con los estudiantes, además de que promueve su concentración.

2.4.2 Didáctica de la investigación

La enseñanza de la investigación en universidades públicas ha sido objeto de discusiones desde los años 80, aunque con pocos resultados. Por ejemplo, Sánchez (2014) renovó su texto hace poco más de cuatro años, el cual, originalmente fue escrito 30 años atrás. De hecho, describe el contexto de aquella época con respecto a la didáctica sobre el tema en cuestión. Desde entonces, la situación no ha cambiado significativamente, pues ya se habían denunciado las carencias que poseían estudiantes y docentes en aquel proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Sánchez (2014) define que la didáctica de la investigación está compuesta por dos dimensiones:

- Teórica: donde se conceptualiza el aprendizaje y la generación del conocimiento científico.
- Práctica: ligada a la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción científica.

En ese sentido, es posible definir entonces a la didáctica de la investigación como una planeación y ejecución estratégica del acto pedagógico de la construcción del conocimiento científico, por lo que se vale de métodos y técnicas tales como la exposición docente y grupos de discusión. Si bien, poco se ha conceptualizado sobre tal didáctica, este mismo autor ha denunciado la existencia de estrategias deficientes en la enseñanza de la investigación, lo que ha traído como consecuencia aprendizajes insuficientes al respecto y un desdén hacia tal práctica.

Para Rizo (2012), la “formación teórica sobre los métodos y técnicas de la investigación” (p.25) parte de la lógica de un método expositivo por parte del docente donde se enuncian los pasos de la investigación. Bajo tal esquema se ha formado a múltiples generaciones de comunicólogos. En complemento, Sánchez (2014), le denomina a tal estrategia como “verbalista”, es decir, aquella que se basa solo en el discurso sobre conceptos abstractos. Ambos autores critican dichos esquemas tradicionales basados en el paradigma de lo “bancario” (Freire, 1970). De igual forma proponen una didáctica basada en la operatividad; “enseñar a investigar investigando” (Rizo, 2012, p. 25) o bien, “enseñanza práctica de la investigación” (Sánchez, 2014, p. 33). Las propuestas de ambos autores se han sintetizado en la siguiente tabla:

Rizo (2012)	Sánchez (2014)
Fomentar la ejecución de prácticas propias de investigación o bien, alejarse de las “recetas metodológicas; es decir, de seguimiento rígido de cada uno de los pasos, ya que se limita la capacidad creativa.	Enseñanza de la práctica y proceso de creación del proceso científico.
Cultivar una cultura de la comunicación entre los estudiantes, mediante la comunicación profesor-estudiante.	Ejercicio y entrenamiento con respecto a las operaciones prácticas.

Los cursos no deben eliminarse del mapa curricular, sino replantear las estrategias didácticas y objetivos.

.Tabla 5. Características de las propuestas de una didáctica para la investigación. Fuente: elaboración propia con información de los autores.

La didáctica de la investigación debe estar basada en un método que tome como principio fundamental a la comunicación, donde el docente trabaje a la par del estudiante y promueva de esa forma, el desarrollo de las competencias investigativas; mas no la memorización de conceptos y teorías. De igual forma, el trabajo colaborativo entre estudiantes es de vital importancia para la socialización del saber práctico, así como del teórico. En ese sentido, Cabrera y Uribe (2004) propusieron una reforma a los programas de estudio, de tal forma que se apostara por la construcción de aprendizajes significativos en los estudiantes, y que lo anterior redundara en el diseño de proyectos con alto impacto social.

En consonancia con lo anterior, ha sido Campusano y Díaz (2017), quienes proponen a la estrategia del Aprendizaje Basado en la Investigación (ABI), como la ideal para que los estudiantes desarrollen la destreza del cómo hacer investigación. Al respecto, establecen una serie de especificaciones sobre tal estrategia:

Criterio	Descripción
Situación problemática	Ficticia/real
Construcción del aprendizaje	Se basa en la comprensión del método científico
Nivel de complejidad de la problemática	Media/alta
Relación con el desarrollo de competencias	Promueve el desarrollo de competencias de investigación

Evidencia de aprendizaje	de	El foco no es la realización de una investigación, sino el cómo hacerlo
Modalidad de trabajo	de	Trabajo individual o por equipos
Actores involucrados		Docente y estudiantes
Rol del docente		Define el contexto en el que los estudiantes aprenderán el proceso investigativo
Rol de los estudiantes		Analizan las problemáticas de la disciplina que pueden ser abordadas desde la investigación y producción de información
Etapas		<ol style="list-style-type: none"> 1. Preparación 2. Ejecución 3. Evaluación

Tabla 6. Criterios del ABI. Fuente: Campusano y Díaz (2017), p. 7-10

La tabla anterior describe las cualidades del ABI como estrategia didáctica. Al ser el objetivo el aprender a cómo hacer una investigación, abre la posibilidad de que la situación problemática pueda ser real o ficticia y así desarrollar las competencias investigativas. Por otra parte, las autoras también establecen dos criterios de selección que resultan relevantes a la hora de determinar su viabilidad; dichas especificaciones son:

1. Un nivel de mediación del docente medio/bajo, siempre y cuando los estudiantes sean autónomos y, en su caso, trabajen colaborativamente.
2. Haber ejecutado con anterioridad la estrategia del trabajo colaborativo.

2.5 Competencias investigativas

El desarrollo de habilidades específicas para la investigación es un objetivo que comparte la mayoría de las instituciones de Educación Superior, especialmente aquellas pertenecientes al sector público. Precisamente, uno de los fines que persiguen es contribuir al desarrollo y bienestar social en el que están inmersas. Para

lo anterior, resulta imprescindible que los egresados posean, no sólo habilidades profesionales, sino también conocimientos y actitudes para comprender y/o transformar su entorno. Es aquí donde las competencias investigativas cobran relevancia.

Al ser situaciones observables en la realidad, dichas capacidades varían según el área de conocimiento del cual se forme parte. Por ejemplo, en el caso del especialista en estudios sociales, una habilidad deseable en él, tendría que ver con la capacidad para analizar los motivos que mueve a un grupo a desempeñar ciertas actividades. Ahora bien, en lo que al comunicólogo respecta, este se enfrenta a un doble reto. Por un lado, debe diferenciarse del resto de las disciplinas afines a la suya, y, por otra parte, debe ser capaz de plantear proyectos propios de su área de conocimiento. En esa lógica, el desarrollo de las competencias investigativas estará sujeta a condiciones no solamente de didáctica, sino también de voluntad y pragmática, es decir, de la disposición y utilidad, por lo que, si no se encuentra relevancia en ellas, probablemente carecerá de sentido su interiorización.

Marrero y Pérez (2014) indican que la importancia de desarrollar competencias investigativas en la Educación Superior, radica en la capacidad para comprender los problemas sociales y hacerles frente. De igual forma, enuncian la necesidad de plantear un currículum que facilite la enseñanza-aprendizaje de las mismas. En otros aspectos, las definen como aquellas habilidades, aptitudes y conocimientos relacionados con la generación de investigación (p. 61).

En consonancia con lo anterior, las autoras coinciden en que dicho conjunto requiere de competencias básicas, tales como el saber comunicarse y saber manejar información. En ese sentido, se hace latente el hecho de que debe existir ya cierta instrucción previa para hacer frente a estas.

Por otra parte, Machado y Montes de Oca (2009) emplean el término “habilidades investigativas” y las consideran como parte fundamental de las aptitudes profesionales. Además, señalan que deberían ser transversales en todo currículum. No obstante, tras una revisión conceptual del término, encontraron que existen disensos en las definiciones, pues cada disciplina las concibe desde su propia óptica;

aunque es posible realizar una precisión en torno a ellas. Acuerdan en que las habilidades investigativas derivan de la materialización de tareas donde “el egresado debe solucionar problemas (en el mundo real) con el uso del método científico, lo cual es una necesidad del mundo contemporáneo para que pueda responder a las exigencias sociales” (p. 4).

A partir de la definición enunciada, se distingue la necesidad de conocer el método científico como uno de los componentes de dichas competencias. Sin embargo, la conceptualización aún es deficiente si se considera solamente tal dimensión de conocimiento, pues quedan fuera las habilidades y actitudes deseables.

Berkeley citado por Rivas (2011), ofrece un modelo sobre las competencias investigativas en donde despliega por lo menos 21 características que, a su criterio, debería poseer todo investigador. A continuación se ofrece una agrupación de los indicadores:

Conocimientos	Habilidades	Actitudes
Sobre la disciplina	Búsqueda de información	Trabajo en equipo
Sobre las áreas afines a la disciplina	Diseño de investigación	Socialización
De filosofía y epistemología	Aplicación de métodos cualitativos y cuantitativos	Ética
Métodos cuantitativos y cualitativos	Obtención de datos cualitativos y cuantitativos	Perseverancia
	Lingüísticas y gramaticales	
	Improvisación	
	Planeación	

Tabla 7. Modelo de las competencias investigativas de Berkeley. Elaboración propia con datos de Berkeley en Rivas (2011).

Pese a que Rivas (2011) realiza la anotación crítica a Berkeley de que su modelo es impreciso al confundir entre habilidades y actitudes; para efectos del término “competencia investigativa”, la clasificación es pertinente, porque Berkeley

distingue entre los tres elementos que la conforman, que son conocimientos, actitudes y habilidades, como ya se mencionó en páginas anteriores.

En la misma lógica, Partingon (2002), establece que las competencias investigativas se componen de la capacidad para conocer y manipular:

Filosofía y epistemología	Sobre el proceso de la investigación	Sobre técnicas de investigación
Dimensiones filosóficas del diseño de una investigación	Teorización y modelización	Dominio de métodos de investigación
Consideraciones éticas	Redacción científica	Dominio de técnicas cuantitativas y cualitativas
	Habilidades de relaciones sociales	

Tabla 8. Competencias investigativas desde el conocer y la manipulación. Elaboración propia con información de Partingon (2002)

La clasificación que ofrece este autor, sintetiza de manera muy general las características que componen las competencias investigativas. Sin embargo, a diferencia del modelo de Berkeley, omite el manejo de las actitudes

2.6 Competencias investigativas en Comunicación

Sin duda, la investigación es el proceso por excelencia para la construcción del conocimiento científico. Debido a eso, es fundamental su didáctica en el nivel universitario. Aunque probablemente en los niveles educativos anteriores se hayan fomentado prácticas relacionadas con tal actividad, es en el superior donde los productos de la investigación cobran mayor relevancia al representar en muchas ocasiones, un medio para obtener un título profesional, o bien, para encausar transformaciones en la naturaleza y sociedad. No obstante, las tareas escolares cuyo fin o medio tenga relación con el acto de investigar suelen representar un conflicto para los alumnos por múltiples razones, tales como la magnitud que representan, la falta de motivación, el desconocimiento de cómo llevarlas a cabo o hasta una enseñanza deficiente del proceso. El problema se complica cuando estas dificultades

inciden en la trayectoria del estudiante, pues en la mayoría de las carreras existen asignaturas específicas para desarrollar trabajos de investigación.

El caso de la licenciatura en Comunicación no está exento de tal conflicto, aun cuando la naturaleza de esta carrera está mayormente orientada a la producción de medios. Si bien, es posible realizar trabajos académicos que contribuyan al saber científico desde la comunicación, también se realizan productos comunicativos cuya base parte de un quehacer investigativo, usualmente de corte periodístico.

En cualquiera de las dos orientaciones, las competencias investigativas en comunicación son facultades imprescindibles del comunicólogo que le permiten construir información de carácter periodística, o bien, conocimiento que explique o tenga incidencia en la realidad social con miras a transformarla. Para el primer caso, se utiliza el término “información” porque esta pretende *hacer-saber* a la sociedad; mientras que el “conocimiento”, alude al saber que atiende las necesidades de comprensión o transformación de una parte de esa sociedad en términos comunicativos. Con respecto a tal planteamiento, es pertinente proponer una tipología de tales competencias adscritas al dominio del campo de la Comunicación.

2.6.1 Observación

Todo cuestionamiento proviene de la percepción del entorno, aunque no solo bastan con “ver” lo que sucede, sino que también debe ser abstraído. En ese sentido, la observación es un medio para producir conocimiento cuya finalidad es datar la experiencia. Al dotar de sentido a las escenas captadas ocurre un fenómeno de interpretación el cual tiene lugar gracias al lenguaje, pues es a través del código la forma en que se enuncian las situaciones. La semiosis producida en automático permite la comprensión de la realidad, y esta permitiría explicar el porqué de las cosas de no ser que existiera su desconocimiento. Debido a tales ausencias de información, el ser humano ha tenido que ir en su búsqueda (García y González, 2016); y le denominó a esto como curiosidad o necesidad. Sin embargo, para determinar qué es lo que se necesita, primero debe abstraerse y es aquí donde entra la observación.

Esta competencia permite dar cuenta de sucesos, anomalías, interrupciones o problemas en la realidad; aunque para Ander-Egg (1993) es la problematización la competencia que origina un proyecto. La observación no sólo se emplea una vez durante la investigación sino en todo momento.

2.6.2 Problematización

Esta facultad está ligada a la observación, pues a partir del contacto con la realidad y percepción de la anomalía, esta debe procesarse de tal forma en que se analicen su contexto y finalmente, devenga en un cuestionamiento. Lo anterior se logra a través del planteamiento de preguntas que aludan a la situación observada. Al respecto, Booth, Colomb & Williams (2003), distinguen entre problemas prácticos y problemas de investigación. Esto se muestra en el siguiente esquema:

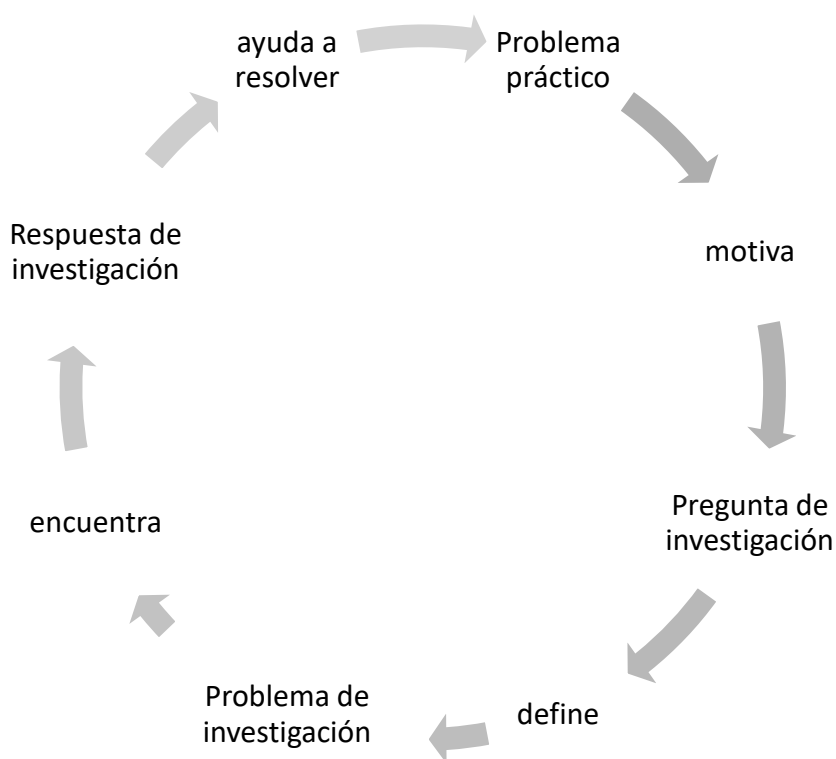


Figura 9. Ciclo del proceso investigativo. Fuente: Booth, Colomb & Williams, 2003, p. 70

Mientras que el problema práctico se ubica en la realidad, el de investigación se construye mentalmente, según los autores. Por esa razón resulta imprescindible la adopción de una postura epistémica, la cual ayudará a definir la pregunta que guiará la investigación, cuya respuesta termina por resolver el problema práctico inicial.

Además, para García y González (2016) el problematizar atraviesa por cuatro etapas: la exploración (que equivale a la observación); la concreción, que es “el momento en que se delibera cuál es el asunto” (p. 103); el planteamiento, referido a la enunciación de la pregunta; y finalmente, la delimitación, la cual conlleva a fijar una postura teórica, temporal y geográfica para desarrollar la búsqueda de la información.

2.6.3 Recolección de información

La investigación documental y de campo son pilares imprescindibles en la construcción del conocimiento científico, y desde luego, para que esta sea posible, es requerida la competencia que facilita la identificación de fuentes, búsqueda, y acopio de información. Para Méndez & Astudillo (2008), hay un ciclo denominado como “espiral del conocimiento” donde gracias a la investigación, la información se procesa y crea conocimiento, el cual vuelve a ser nueva información al estar mediada por un proceso de comunicación, tal y como se muestra en la figura. La manifestación de esa competencia abarca tres objetivos a alcanzar:

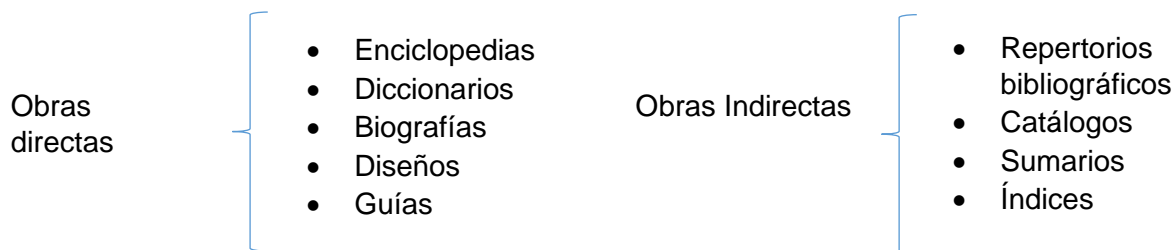
1. Identificación de las fuentes

Para esto se requiere conocimiento de las fuentes que existen, así como su clasificación. Cordón, López y Vaquero (2001) proponen la clasificación de las obras documentales en directa e indirecta y despliegan la siguiente tipología:



Figura 10. Espiral del conocimiento.

Fuente: Méndez & Astudillo, 2008, p. 17



Clasificación de las obras documentales. Fuente: Elaboración propia con información de Cordón, López & Vaquero (2001)

2. Búsqueda de las fuentes

Desde luego, saber buscar las fuentes es fundamental en esta competencia. La búsqueda requiere de conocimiento de los recintos informativos, bases especializadas o ubicación geográfica, así como del perfil específico de los sujetos a investigar en el caso de la investigación de campo.

3. Acopio de información

Permite la recolección de datos bibliográficos y de campo de manera crítica para fundamentar el trabajo de investigación. Buson en García y González (2016), propone cinco aspectos para la confiabilidad de la información documental:

- Autor de la información
- Editor
- Punto de vista
- Referencias
- Actualidad

La recolección documental se vale de la lectura autogestiva en la que, de acuerdo con Tovar (2009), el investigador desarrolla por sí mismo un sistema de conocimientos cuya función es dimensionar un problema de investigación para tornarlo más asequible. Con respecto al acopio de información de campo, esta representa una de las actividades más complejas, pues no sólo se tiene como medio la interacción con los sujetos del entorno para extraer los datos, sino también el conocimiento de los protocolos para diseñar y aplicar las técnicas de investigación; además de requerir de habilidades comunicativas. Incluso, Gallardo y Moreno

(1997), constituyen precisamente las herramientas principales para construir la información requerida.

Es ahí donde existe un vínculo entre la competencia investigativa del tratamiento de la información y las competencias comunicativas. En conjunto, ambas están ligadas a la personalidad del investigador, la cual es vital en las interacciones con los sujetos de análisis.

2.6.4 Análisis e interpretación

El tratamiento de los datos obtenidos tras la recolección requiere de habilidades y conocimientos que permitan atribuirles un sentido con base en el marco de referencia. Esta competencia se aplica tanto en la indagación documental como en la de campo, sea cuantitativa o cualitativa.

Hernández, Fernández y Baptista (2006), proponen varios pasos para la fase de análisis: la organización de los datos, donde se clasifican en matrices, según las categorías de análisis; la revisión de los datos, donde proceden a realizarse los cruces de información; el descubrimiento y codificación, que sucede al establecer interrelaciones entre las variables; y finalmente, la generación de explicaciones, es decir, la interpretación de esas interrelaciones a la luz del marco teórico. Dichas fases están interconectadas tal y como se muestra en la figura:



Figura 11. Análisis e interpretación de datos. Fuente: Elaboración propia con datos de Hernández, Fernández & Baptista (2006).

La organización es llevada a cabo con base en los criterios de la investigación. Luego, la revisión permite tener un panorama general de los materiales, mientras que en el descubrimiento y codificación se trabajan las unidades de análisis, que permitirán identificarse para conceptualizarlas y así establecer patrones o categorías. De esta manera, al interpretarlos se transformarán en explicaciones, teorías o nuevas hipótesis.

2.6.5 Comunicación de hallazgos

Persigue la finalidad de generar productos discursivos que den cuenta de lo obtenido en una investigación, de tal forma que el mensaje sea claro, lógico y argumentado. Esto puede realizarse a través de dos vías: mediante la presentación pública o de manera escrita. Para el primer caso, existen distintos tipos que pueden ser:

Conferencia: Según la Dirección de Prensa y Relaciones Públicas del Instituto Costarricense de Electricidad (ICE, 2010), se trata de una reunión de personas que escuchan la información que un expositor les proporciona. Ésta tiene como objetivo presentar información experta de manera formal y directa. Es recomendable que cumpla con los siguientes criterios:

- Formalidad
- Apoyos visuales
- Movimiento del conferencista
- Preparación previa
- Respeto del tiempo

Simposio: Se describe como aquella sesión en la que un ponente expone su perspectiva con respecto a un tema de interés en común. El ICE (2010) sugiere los siguientes lineamientos:

- El expositor es experto en el tema
- No se excede más de 15 minutos la participación

En la comunicación escrita existen también diversos formatos. Aquí sólo se enunciarán dos de ellos, que son los más recurridos en el ámbito académico:

Informe de investigación: de acuerdo con Moreno, Marthe y Rebolledo (2010), se trata del resultado final de un trabajo de información que da cuenta de los principales hallazgos. Sus partes son:

- Introducción
- Resumen
- Planteamiento del problema
- Objetivos
- Fundamentación teórica
- Hipótesis y variables
- Metodología de la investigación
- Resultados
- Discusión de resultados
- Conclusiones
- Anexos
- Referencias

Ensayo: es un escrito que, a través de distintos argumentos, defiende una postura personal o una tesis. Para Moreno, Marthe y Rebolledo (2010), la estructura clásica de este trabajo consiste en la introducción, el desarrollo y la conclusión.

Conclusiones del Capítulo

Al existir una definición limitada de las competencias comunicativas desde la teoría lingüística, se hace indispensable redimensionarlas desde la Teoría de la Comunicación, ya que a partir de este enfoque el énfasis de dichas facultades versa sobre la interacción entre al menos dos actores en el acto comunicativo con el fin de informarse, influirse mutuamente, o bien, construir acuerdos. De esta manera, se ha

propuesto que dichas competencias son la expresión, el entendimiento la, argumentación y el consenso.

Por otra parte, en la didáctica deberían estar implícitas los elementos anteriores con el fin de que se promueva la construcción de conocimiento y desarrollo de habilidades. En ese sentido, las competencias comunicativas están ligadas a las estrategias que el docente lleva a cabo en el aula, tales como el trabajo colaborativo, aprendizaje basado en proyectos, entre otros. Precisamente, una didáctica de la investigación requiere que las competencias comunicativas e investigativas sean transversales, con el fin de desarrollar estas últimas, que, en el caso de la licenciatura en Comunicación, corresponden a la observación, problematización, recolección de información, análisis e interpretación y comunicación de resultados.

CAPÍTULO 3 METODOLOGÍA PARA EL DIAGNÓSTICO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN LA DIDÁCTICA DE LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN COMUNICACIÓN

En este apartado se describirá el método empleado para la deconstrucción del objeto de estudio, así como las técnicas de investigación utilizadas. De igual manera se ofrece la matriz de operacionalización de los conceptos clave que fueron desarrollados en el Capítulo 2, además de los instrumentos que permitieron la recolección de los datos, así como las rúbricas y matrices que se destinaron para el análisis e interpretación del resultados.

Se ha planteado la necesidad de diagnosticar las competencias comunicativas en la didáctica de las competencias para investigar en Comunicación, que tienen lugar en las asignaturas de Taller de Investigación I y II de la licenciatura en Comunicación, en el campus “Huehuetoca” de la UAEMéx; así como su congruencia con el programa de estudios y el Plan de Investigación que rige a esa unidad. Si bien, lo pretendido tiene como intención triangular los conceptos ejes señalados y lo estipulado por el currículum, se requiere de un método que lo posibilite, pues se trata de un panorama único pero complejo al interrelacionar las unidades de análisis mencionadas.

Derivado de lo anterior, se propone el método del estudio de caso para acercarse al objeto en cuestión y de esta manera corroborar la premisa planteada al inicio del presente trabajo: “Tanto el docente como los estudiantes del Taller de Investigación I y II de la Licenciatura en Comunicación de la UAPH, poseen competencias comunicativas deficientes en la didáctica de las competencias investigativas en comunicación, y, además, estas son incongruentes con las esperadas en los programas de estudios de esas asignaturas y el Plan de Investigación”.

Por lo que metodológicamente, es probable que se tracen subsecuentes líneas de acción al finalizar este trabajo, dada la naturaleza del método (Martínez, 2006). En ese sentido, el carácter de esta investigación será de corte cualitativo y

explicativo, porque se trata de un primer acercamiento entre la vinculación de las competencias comunicativas, la didáctica de las competencias investigativas, además de su congruencia con el plan formal y cómo están interrelacionados los elementos anteriores.

3.1 Consideraciones sobre el método

Para Yin (s.f) el estudio de caso pretende dar respuesta a las interrogantes de investigación ¿Qué? ¿Cómo? ¿Por qué? Por lo que es pertinente para los trabajos índole exploratoria, descriptiva y explicativa. Sin embargo, Martínez (2006) refiere que las posturas ortodoxas de investigación, tienden a demeritar la confiabilidad de este método porque en ocasiones generaliza de manera extrema los hechos. No obstante, para Díaz, Mendoza y Porras (2011), la particularización del fenómeno en cuestión, permite comprenderlo con mayor amplitud, además de que está fundamentado epistemológicamente desde las ciencias ideográficas (p. 11).

Precisamente, Yin (s.f) especifica que el estudio de caso profundiza en un fenómeno actual dentro de su contexto, especialmente cuando los límites entre este y aquel no alcanzan a distinguirse claramente. Por esa razón se trata de una estrategia metodológica de carácter comprensivo que “comprende un todo que abarca el método con la lógica de plan que incorpora los acercamientos específicos a la colección táctica y análisis de datos” (p. 10).

Al emplear este método para realizar el acercamiento al fenómeno planteado, es posible recurrir a diversas técnicas de investigación con tal de obtener los datos necesarios para el diagnóstico. De esta manera, se procuro que cada pregunta de investigación fuera respondida conforme a una o mediante la correlación de distintas técnicas.

El escenario de esta investigación fue la clase de los Talleres de Investigación I y II en los semestres quinto y sexto de la licenciatura en Comunicación que se imparte en la Unidad Académica Profesional Huehuetoca (UAPH), espacio descentralizado de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx). El

inicio de la aplicación de técnicas de investigación comenzó en agosto del 2018. Se comenzó por observar la dinámica grupal del Taller I, que se impartió en el semestre denominado como 2018-A, cuyo inicio, como se mencionó, fue en agosto y el cual terminó en diciembre de ese año. El registro de los alumnos en aquel entonces arrojó una cifra de 23 estudiantes. En el caso del Taller II, este inició en el semestre 2018-B, en agosto y se tuvo un total de 18 estudiantes.

Dichas asignaturas fueron seleccionadas porque forman parte del área de investigación en Comunicación y pretenden desarrollar las competencias investigativas de los futuros comunicólogos, tales como la problematización, la búsqueda y recolección de información. De igual forma, estas coinciden con lo especificado por el Plan de Investigación que rige a tal práctica en la UAPH, tanto para quinto como sexto semestre.

El trabajo de campo comenzó formalmente con la observación de las actividades realizadas en el marco del segundo Taller, donde se trabajó en los diseños y/o ajustes al protocolo de investigación que se desarrollarían en equipos de máximo tres integrantes. En ese sentido, los actores observados fueron los 18 estudiantes y el profesor. Los aspectos a indagar se desprendieron de las variables eje que articulan esta investigación, como son:

- a) Competencias comunicativas
- b) Didáctica de la investigación
- c) Competencias investigativas

Los ítems que constituyen las técnicas utilizadas fueron establecidos a partir de la operacionalización de los conceptos antes mencionados, de tal forma en páginas subsecuentes se desglosarán sus dimensiones y variables, así como la identificación de los indicadores; para culminar con la presentación de cada uno de los instrumentos elaborados.

3.2 Técnicas de investigación

Observación no participante

Esta técnica fue utilizada para identificar el proceso comunicativo en las clases de los Talleres, así como las actividades realizadas al interior de estas, tales como las estrategias didácticas, los ejercicios de los estudiantes y/o las exposiciones. Debido al rol institucional que posee el investigador en la UAPH como docente de la licenciatura en Comunicación, la observación tuvo que ser de carácter no participante para alterar lo menos posible el desenvolvimiento del acto didáctico. Las sesiones se grabaron en audio y se registraron por escrito las competencias comunicativas detectadas, así como las estrategias didácticas en las que se involucró tanto docente como estudiantes.

Grupo de enfoque

A diferencia del grupo de discusión donde se desarrolla una conversación en torno a un tema y desencadena una producción de sentidos negociados; el grupo de enfoque ofrece datos, en su mayoría, cuantitativos y se desenvuelve con base en una sucesión de preguntas dirigidas (Chávez, 2004). La naturaleza de la técnica permite cuestionar a los sujetos de estudio para profundizar o aclarar la información. Usualmente el grupo de enfoque arroja opiniones, intereses, expectativas e intenciones, por lo que permitirá analizar la relación entre los tres conceptos eje.

En vista de que la observación no participante limita al investigador para la recolección de las actitudes u opiniones de los estudiantes, se aplicó una prueba piloto de grupo de enfoque para interactuar directamente con ellos. En este caso, se trataron los tres ejes temáticos, dirigidos específicamente hacia la competencia comunicativa del docente, su didáctica y a las competencias investigativas. La técnica fue aplicada el 24 de septiembre del 2018 con cinco mujeres estudiantes, todas ellas pertenecientes a la cuarta generación de la licenciatura en Comunicación, quienes cursaron durante los semestres 2017-B y 2018-A, los Talleres I y II respectivamente. Esto permitió realizar los ajustes a la guía de tópicos definitiva (ver

pág. 89), con la que se realizó el grupo de enfoque del cual se reportan los resultados en el capítulo siguiente.

Entrevista en profundidad

De acuerdo con Guerrero (2008), la entrevista cualitativa se vale de las experiencias de los sujetos de investigación que han experimentado determinados fenómenos o situaciones. A través de esa técnica es posible obtener datos sobre sus emociones y conocimientos frente a algún hecho. Por otra parte, los resultados permitirán contrastar los supuestos teóricos contra la realidad que vive el entrevistado. No obstante, la autora también señala las limitaciones que posee la técnica con respecto a la relación que llega a establecerse entre el entrevistador y el entrevistado; que podría influir en los resultados obtenidos

Previo a la aplicación de la entrevista al docente de los talleres, se realizó una prueba piloto; esta técnica permitió la interacción directa con una docente que impartió la materia de Técnicas Cualitativas de Investigación. La profesora es psicóloga de formación y ha trabajado con distintas generaciones en la carrera de Comunicación. La entrevista tuvo lugar el 26 de septiembre en la cafetería de la Unidad y tuvo una duración de 60 minutos.

Con respecto al docente de los Talleres I y II, los tópicos del instrumento abordados fueron producto de las correcciones que resultaron tras el pilotaje. Los conceptos indagados básicamente corresponden a los mismos ejes temáticos de esta tesis: competencias comunicativas, didáctica y competencias investigativas (ver instrumento pág. 91). Se pretendió obtener la experiencia, actitudes y motivaciones del profesor con respecto a su práctica docente en los talleres, así como el concepto que tiene sobre las competencias comunicativas e investigativas en los estudiantes.

3.3 Análisis curricular

Aunque no se trata propiamente de una técnica de investigación, permitió conocer la estructura y viabilidad del plan de estudios de la Licenciatura en Comunicación en cuanto a la formación para la investigación. De igual manera, se comparó lo obtenido con el Plan de Investigación de la UAPH-UAEMéx, para

identificar la congruencia que hay entre lo planeado y los resultados obtenidos. Precisamente Brovelli (2001), señala la necesidad de contrastar lo formal con la realidad y de esta manera establecer directrices de trabajo, que podrían ayudar a modificar el currículo. Al respecto, García, Alonso, López, *et. Al* (2014), propusieron una metodología para realizar un análisis crítico a los programas de estudio, la cual consiste en cuatro pasos:

1. Identificar los datos generales del programa: Permite identificar la presentación del programa, la justificación del mismo, modalidad en que se lleva a cabo, el número de semanas que se contemplan para su desarrollo, los temas abordados, el total de horas y número de créditos.
2. Determinar la pertinencia y nexos con el resto del currículo: los autores señalan que el programa debe cumplir puntualmente con respecto a la formación de capital humano, el avance del conocimiento científico y el compromiso práctico con la sociedad. En cuanto a los nexos con el currículo, deberá mantener un vínculo con el perfil del egresado, los objetivos del programa, así como con los otros cursos.
3. Valorar la ubicación del programa y correspondencia con los contenidos antecedentes y subsecuentes: debe determinarse la posición que ocupa el o los cursos analizados en el currículo, esto para verificar qué correspondencia hay con cursos antecedentes y subsecuentes. De igual manera, determinar si el abordaje se realiza de manera deductiva, además de guardar equilibrio entre teoría y práctica.
4. Analizar los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje en el programa: para efectuar esto, debe inspeccionarse si los objetivos, contenidos, métodos, medios, evaluación y bibliografía son pertinentes, o bien, están alineados con el resto del programa.

Este análisis permitió establecer las correspondencias que hay entre el plan formal y el plan vivido con respecto a los Talleres de Investigación, Plan de investigación y competencias comunicativas-investigativas en los actores de esos escenarios.

3.4 Proceso de construcción de los instrumentos

En esta sección, se encuentra la tabla de operacionalización de los conceptos eje que articularon la investigación. Es decir, cómo se desmenuzó la complejidad del término hasta convertirlo en hechos observables en la realidad. Este proceso supone un carácter deductivo; de lo general (concepto) a lo particular (ítems).

a) Operacionalización de los conceptos

Concepto	Dimensiones	Variables	Indicadores	Ítems
Competencias comunicativas	De contacto o notificación	Expresión verbal escrita	Coherencia	Hay desarrollo de ideas completas en cada párrafo del texto y están conectadas entre sí.
			Cohesión	Se respetan las normas gramaticales de la redacción. Hay marcadores textuales y elementos de transición que permiten la legibilidad del texto.
			Adecuación	El texto va dirigido a una comunidad académica, por lo que su lenguaje presenta tecnicismos propios de la disciplina. No hay términos coloquiales ni imprecisos
			Intertextualidad	Hay referencias a autores que son especialistas en el tema que desarrolla, por lo que su texto contiene diversas citas que respaldan sus argumentos.
		Expresión verbal oral	Tono	El volumen de la voz es adecuado para que los/el estudiantes/docente escuchen el mensaje emitido.
			Velocidad	La rapidez con la que se pronuncian las palabras no es ni alta ni baja, por lo que se percibe el mensaje sin necesidad de que el oyente solicite que se repita lo dicho.
			Entonación	El hablante hace énfasis en algunos términos u enunciados de su discurso
			Pausas vocalizadas	El hablante emplea algunas muletillas y efectúa pausas para mantener la continuidad de su discurso.
		Expresión no verbal	Proxémica	¿En qué lugar del aula se ubican docente/alumnos durante las revisiones del trabajo de investigación?
			Quinésica	¿Qué gestos o movimientos corporales realizan docente/alumnos durante las revisiones del trabajo de investigación?

			Cronética	¿Existe una respuesta oportuna ante las preguntas que realizan docente/alumnos durante las asesorías?

Concepto	Dimensiones	Variables	Indicadores	Ítems
	De contacto o notificación	Entendimiento	Alcance de las expresiones	Cuando pasan a revisar su trabajo, ¿qué comentarios realiza el docente/estudiantes con respecto al trabajo de investigación?
			Discriminativas	Durante las asesorías con respecto al trabajo de investigación, ¿se alcanza a distinguir la voz del docente/estudiantes?
			Expresiones Indicativas	Durante las asesorías con respecto al trabajo de investigación, ¿qué aspectos del trabajo discute el profesor/estudiantes?
			Secuencia correcta	Cuando el docente/estudiantes explican algún detalle del proyecto de investigación, ¿lo realizan en forma ordenada?
			Correspondencia con la solicitud	Cuando el docente/estudiantes tienen inquietudes con respecto al proyecto de investigación, ¿ésta es atendida?
	De persuasión	Argumentación	Proposición	Durante las revisiones del proyecto de investigación ¿Docente/estudiantes expresan alguna proposición para modificar el trabajo?
			Oposición	¿Docente/estudiantes se oponen ante las proposiciones que expresa el docente/estudiantes?
			Problema	Ante la oposición que manifiesta el docente/estudiante con respecto al trabajo, ¿se realizan preguntas entre ellos con respecto a tal oposición?
			Argumentos	¿Docente/estudiantes explican razones fundamentadas para oponerse a la propuesta del docente/estudiantes?
	De coordinación	Consenso	Establecimiento de acuerdos	¿Se llega a un acuerdo entre docente/Estudiantes con respecto a lo que deberá ajustarse en el proyecto de investigación?

Concepto	Dimensiones	Variables	Indicadores	Ítems
Didáctica	Estrategias didácticas	Criterios de selección	Ciclo del proceso formativo	¿Qué grado de avance de los estudiantes toma en consideración para la ejecución de la estrategia didáctica?
			Nivel de complejidad	¿En qué nivel de complejidad se ubica la estrategia didáctica que utiliza?
			Nivel de cercanía con el contexto laboral	¿Qué relación tienen sus estrategias didácticas con el contexto laboral en que se desarrollarán los estudiantes?
			Nivel de autonomía en el aprendizaje	Para usted, ¿los estudiantes desarrollan sus aprendizajes por ellos mismos?
			Nivel de mediación de parte del docente	¿En qué casos el docente interviene durante el desarrollo de las actividades del Taller?
			Estrategias previas	¿Qué estrategias didácticas se han desarrollado con anterioridad?
		Caracterización	Planificación flexible	¿El docente varía sus formas de trabajar a lo largo del Taller?
			Adaptación contextual	¿El docente ha adaptado su forma de trabajar para los estudiantes de tu carrera?
			Clima distendido y gratificante	¿El clima del Taller de Investigación está libre de tensión?
			Roles participativos e interactivos	¿El docente promueve la participación del grupo?
			Productividad o realización personal	Una vez entregado el producto que solicita el docente, ¿se realiza reflexión sobre este?
			Satisfacción discente	¿Qué tan satisfecho te sientes con tu desempeño en el Taller?
			Consciencia del autoaprendizaje	¿Consideras que aprendiste por ti mismo en el Taller de Investigación?

Concepto	Dimensiones	Variables	Indicadores	Ítems
Didáctica	Didáctica de la investigación	Aprendizaje basado en investigación	Situación problemática	¿Los temas de los proyectos de investigación se basan en algún aspecto de la realidad o plantean alguna situación ficticia?
			Construcción del aprendizaje	¿Qué aprendizajes se esperan en los estudiantes con el desarrollo del proyecto de investigación?
			Nivel de complejidad de la problemática	¿Considera que la complejidad en realizar los proyectos de investigación para los alumnos, es baja, media o alta?
			Relación con el desarrollo de competencias	¿Qué competencias considera que desarrollan los estudiantes al realizar los proyectos de investigación?
			Evidencia de aprendizaje	¿Qué evidencia de aprendizaje toma como referencia para evaluar a los estudiantes?
			Modalidad de trabajo	¿Cuál es la modalidad de trabajo que los alumnos siguen para desarrollar sus trabajos?
			Actores involucrados	Para usted, ¿qué actores deberían estar involucrados en el desarrollo de las competencias investigativas?
			Rol del docente	¿Qué papel desempeña (usted) en el Taller de Investigación?
			Rol de los estudiantes	¿Qué papeles desempeñan los alumnos en el Taller de Investigación?
			Etapas	¿Qué etapas considera que comprenden el desarrollo del Taller de investigación?

Concepto	Dimensiones	Variables	Indicadores	Ítems
Competencias investigativas	Observación	Percepción del entorno	Identificación de la anomalía	Cuando deben pensar en un proyecto de investigación, ¿qué hacen primero?
	Problematización	Exploración	Observación del entorno	Para ti, en la investigación ¿en qué consiste la exploración?
		Concreción	Deliberación del asunto	Por lo regular, ¿qué se hace en el equipo tras haber observado el entorno?
		Planteamiento	Enunciación de la pregunta	¿Cómo se plantea un problema de investigación?
		Delimitación	Postura teórica, temporal y geográfica	¿En qué consiste la delimitación en la investigación?
	Recolección de la información	Identificación de las fuentes	Obras directas	¿Qué son las obras directas?
			Obras indirectas	¿Qué son las obras indirectas?
		Búsqueda de las fuentes	Recintos informativos	¿En qué recintos informativos se pueden localizar las fuentes?
			Bases de datos especializados	¿Qué son las bases de datos especializados?
		Acopio de la información	Autor de la información	¿Qué debes tomar en cuenta para recolectar la información documental?
			Editor	
			Punto de vista	
			Referencias	
	Investigación de campo	Actualidad	¿Qué técnicas se emplean en la investigación de campo?	
		Técnicas cuantitativas		
	Análisis e interpretación	Organización de datos	Técnicas cualitativas	¿Cómo se organizan los datos recopilados tras la aplicación de las técnicas?
			Criterios de la investigación	
		Revisión de los datos	Panorama general de los materiales	¿Para que se lleva a cabo la revisión de los datos organizados?
		Descubrimiento y codificación	Establecimiento de unidades de análisis	¿Qué finalidad el descubrimiento y la codificación de los datos?
Generación de explicaciones	Interpretación de los hallazgos	¿En qué consiste la interpretación de los hallazgos?		

Concepto	Dimensiones	Variables	Indicadores	Ítems
Competencias investigativas	Comunicación de hallazgos	Conferencia	Formalidad	La presentación del conferencista es formal tanto en su discurso como en la apariencia.
			Apoyos visuales	El conferencista emplea diapositivas, imágenes o audiovisuales adicionales a su discurso.
			Movimientos del conferencista	Los movimientos que realiza el conferencista van acordes con su discurso.
			Preparación previa	La presentación del conferencista refleja una previa preparación del tema.
			Respeto del tiempo	El conferencista culmina su presentación sin rebasar el tiempo asignado.
		Informe de investigación	Título	El título es claro y preciso.
			Introducción	Ofrece una síntesis del contenido del trabajo, así como los motivos de su realización.
			Resumen	Describe brevemente qué se hizo, cómo se hizo y qué se obtuvo.
			Planteamiento del problema	Es congruente con el título y está claramente enunciado.
			Objetivos	Son congruentes con el planteamiento del problema y el título
			Fundamentación teórica	Explica puntualmente los conceptos principales del problema
			Hipótesis y variables	La hipótesis está claramente enunciada, así como sus variables.
			Metodología de la investigación	Describe puntualmente el método, las técnicas y los instrumentos a utilizar.
			Resultados	Los resultados son congruentes con lo que se busca
			Discusión de resultados	La interpretación de los hallazgos se apega a la fundamentación teórica
			Conclusiones	Las conclusiones sintetizan los hallazgos y sus explicaciones, además de enunciar la verificación de la hipótesis.
			Anexos	Hay documentos adicionales como instrumentos, matrices de análisis, transcripciones, etc.
			Referencias	Las referencias aparecen ordenadas y en estilo APA

c) Rúbricas para el diagnóstico de las competencias comunicativas e investigativas

De acuerdo con las características del indicador, para efectos del presente diagnóstico, es importante gradar el nivel de logro que puede alcanzar el estudiante para cada uno de los aspectos de la expresión verbal escrita de la competencia comunicativa, así como en cuanto a la comunicación de resultados de la competencia investigativa.

Rúbrica para el diagnóstico de la expresión verbal escrita				
Indicador	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Coherencia	La información es incoherente y repetitiva. El texto no tiene una estructura definida.	La información a veces es repetitiva y no progresa. La estructura es confusa.	La información, en general, progresa adecuadamente. En general, hay orden en su estructura.	El texto se percibe como una unidad. Cada párrafo desarrolla una idea y mantiene una conexión ordenada con los demás.
Cohesión	No hay marcadores textuales ni elementos de transición. Hay demasiados errores gramaticales en el texto. Evidente falta de vocabulario.	Pocos marcadores textuales y elementos de transición, o se usan de manera incorrecta. Algunos errores gramaticales. El vocabulario es repetitivo.	Se usan marcadores textuales y elementos de transición en general. Raras veces hay errores gramaticales. En general, el vocabulario es amplio.	Uso variado de marcadores textuales y elementos de transición. Ningún error ortográfico ni gramatical. Hay un vocabulario bastante extenso.
Adecuación	El texto no está dirigido a una comunidad académica. Hay presencia de coloquialismos y un punto de vista totalmente subjetivo.	Texto escrito inapropiadamente. Hay algunos coloquialismos y se mezcla opinión con información.	El texto es formal en lo general. Hay uso de algunos tecnicismos. Se diferencia entre opinión e información.	El texto se dirige a una comunidad científica particular. Hay uso pertinente de tecnicismos y está totalmente enfocado a la información.
Intertextualidad	Las citas y/o referencias que emplea son casi inexistentes, y las que hay, no son de fuentes especializadas. Además, su uso	Hay pocas citas y/o referencias. Su uso no es adecuado. Hay algunas ideas que no están claramente identificadas.	Hay citas y/o referencias en lo general. Su uso es adecuado, en lo general.	Hay alusión a ideas de especialistas en el tema que desarrolla y su uso es pertinente. Están claramente identificadas en

	es totalmente incorrecto.			las referencias. Se utilizan sólo cuando es necesario.
--	---------------------------	--	--	--

Rúbrica para diagnóstico de competencia investigativa de comunicación de resultados				
Indicador	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Objetivos	Su enunciación es imprecisa porque no comienzan con un verbo en infinitivo. Están desordenados con respecto a su nivel de complejidad o son reiterativos. No tienen relación con la pregunta ni el título.	Están enunciados mediante un verbo en infinitivo, pero no fueron ordenados con base en su nivel de complejidad. Hay una mediana relación con respecto a la pregunta y el título.	En lo general su enunciación es adecuada y fueron ordenados con base en su nivel de complejidad. Existe gran relación con la pregunta y el título.	Están claramente enunciados, comienzan con un verbo en infinitivo y están ordenados de acuerdo con su grado de complejidad. El objetivo general es congruente con la pregunta y el título de la investigación.
Fundamentación teórica	Hay una lista de definiciones muy cortas de algunos conceptos. Los párrafos, si es que los hay, no tienen relación entre sí.	Los conceptos se definen párrafo por párrafo, pero no hay una vinculación directa entre ellos.	En general, el apartado describe los conceptos a partir de los especialistas. El texto está casi unificado.	Describe la forma en que el tema ha sido tratado por uno o más autores. El apartado se percibe como una unidad.
Hipótesis y variables	Hay un enunciado que no responde a la pregunta de investigación. Puede que también carezca de conectores lógicos y relación entre lo que pueden ser las variables.	El enunciado intenta responder a la pregunta aunque es impreciso. La relación entre las variables no es clara debido a un empleo incorrecto de conectores lógicos.	En general, la hipótesis responde a la pregunta de investigación. Sus variables han sido definidas, en general, de manera puntual. Se relacionan mediante conectores lógicos.	La hipótesis responde a la pregunta de investigación. Las variables fueron definidas conceptual y operacionalmente, además, están claramente relacionadas mediante conectores lógicos.

Metodología de la investigación	Enuncia sólo las técnicas y a quiénes serán aplicadas. No distingue la diferencia entre método, técnica ni instrumento. Puede que confunda las técnicas.	Describe las técnicas empleadas y a quiénes se aplicarán, pero los instrumentos presentan incongruencias.	Hay una descripción del método, las técnicas que se emplearon y los instrumentos. El procedimiento, en general es adecuado.	Hay congruencia entre el método empleado, las técnicas y los instrumentos diseñados.
---------------------------------	--	---	---	--

Rúbrica para diagnóstico de competencia investigativa de comunicación de resultados				
Indicador	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Resultados	Se obtuvieron resultados que no son congruentes con el problema, por lo tanto, no siguen una secuencia.	Hay algunos resultados que son incongruentes con respecto al problema y objetivos.	En general, hay orden en los resultados. Se retomó parte del problema y algunos objetivos.	Son presentados de forma sistemática, de acuerdo con el problema y objetivos planteados.
Discusión de resultados	Se describen los resultados desde una perspectiva meramente subjetiva. No hay ningún marco de referencia.	Se intenta explicar qué significan los hallazgos, aunque desde un marco referencial distinto al de la investigación.	Hay discusión de resultados que retoma gran parte de los rasgos de la fundamentación teórica y algunos objetivos.	Se plantea la discusión de los hallazgos de acuerdo con los objetivos y la fundamentación teórica. Se enumeran y se destacan sus alcances y limitaciones.
Conclusiones	Hay enunciados afirmativos o negativos que no tienen relación con las preguntas ni con la hipótesis. Tampoco se menciona si esta fue verificada.	Hay enunciados que tienen poca relación con algunas de las preguntas de investigación. La verificación de la hipótesis se menciona de manera imprecisa.	Se responden medianamente las preguntas de investigación, así como el estado de la verificación de la hipótesis.	Las conclusiones responden claramente las preguntas de investigación y dan cuenta de la verificación de la hipótesis.
Anexos	Hay documentos que parecen ser instrumentos, aunque están en mal estado, están en desorden y son imprecisos.	Están anexos algunos instrumentos y tablas de análisis, hay cierto orden en ellos pero están en mal estado.	Hay varios anexos como instrumentos, tablas de análisis o transcripciones. Están ordenados	Se encuentran los instrumentos usados para la recolección, así como las transcripciones de entrevistas o grupos.

			aunque algunos están en mal estado.	También las matrices de análisis. Están ordenados y en perfecto estado.
Referencias	Hay indicios de referencias en desorden, tales como páginas web o algunos títulos de libros. Ninguna se apega a un estilo de referencias.	Hay datos de fuentes de información. Están en desorden, pero cumplen con algún tipo de formato de referencias.	Las referencias están en lo general, ordenadas. Se apegan en su mayoría al estilo APA.	Las referencias están ordenadas alfabéticamente y sus datos aparecen tal y como lo marca la nomenclatura APA

3.5 Instrumentos de investigación

En esta sección se encuentran las herramientas que permitieron llevar a cabo la fase de extracción de datos. Algunas de las preguntas que aparecen en la tabla de operacionalización fueron adaptadas dado el contexto en que serían aplicados estos instrumentos. Dicha situación se presentó en el diseño de la guía de tópicos para el grupo de enfoque y la guía de preguntas para la entrevista semiprofunda.

Guías de registro para la observación no participante

A) EXPRESIÓN VERBAL ESCRITA

(Un instrumento por cada trabajo de investigación)

Indicador	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Coherencia				
Cohesión				
Adecuación				
Intertextualidad				

B) COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

DE NOTIFICACIÓN O CONTACTO - EXPRESIÓN VERBAL ORAL	Docente	Alumnos
El volumen de la voz es adecuado para que los/el estudiantes/docente escuchen el mensaje emitido.		
La rapidez con la que se pronuncian las palabras no es ni alta ni baja, por lo que se percibe el mensaje sin necesidad de que el oyente solicite que se repita lo dicho.		
El hablante hace énfasis en algunos términos u enunciados de su discurso		
El hablante emplea algunas muletillas y efectúa pausas para mantener la continuidad de su discurso.		
¿Qué gestos o movimientos corporales realizan docente/alumnos durante las revisiones del trabajo de investigación?		
¿Existe una respuesta oportuna ante las preguntas que realizan docente/alumnos durante las asesorías?		
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS - DE NOTIFICACIÓN O CONTACTO - ENTENDIMIENTO		
Cuando pasan a revisar su trabajo, ¿qué comentarios realiza el docente/estudiantes con respecto al trabajo de investigación?		
Durante las asesorías con respecto al trabajo de investigación, ¿qué aspectos del trabajo discute el profesor/estudiantes?		
Cuando el docente/estudiantes explican algún detalle del proyecto de investigación, ¿lo realizan en forma ordenada?		

Durante las asesorías con respecto al trabajo de investigación, ¿el docente/estudiantes hacen comentarios relativos al proyecto de investigación en curso?		
Cuando el docente/estudiantes tienen inquietudes con respecto al proyecto de investigación, ¿ésta es atendida?		
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS - DE PERSUASIÓN - ARGUMENTACIÓN	Docente	Alumnos
Durante las revisiones del proyecto de investigación ¿Docente/estudiantes expresan alguna proposición para modificar el trabajo?		
¿Docente/estudiantes se oponen ante las proposiciones que expresa el docente/estudiantes?		
Ante la oposición que manifiesta el docente/estudiante con respecto al trabajo, ¿se realizan preguntas entre ellos con respecto a tal oposición?		
¿Docente/estudiantes explican razones fundamentadas para oponerse a la propuesta del docente/estudiantes?		
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS - DE COORDINACIÓN - CONSENSO		
¿Se llega a un acuerdo entre docente/Estudiantes con respecto a lo que deberá ajustarse en el proyecto de investigación?		

d) DIDÁCTICA

DIDÁCTICA - ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS - CARACTERIZACIÓN	Sí	No
¿El docente varía sus formas de trabajar a lo largo del Taller?		
¿El docente ha adaptado su forma de trabajar para los estudiantes de tu carrera?		
¿El clima del Taller de Investigación está libre de tensión?		
¿El docente promueve la participación del grupo?		
Una vez entregado el producto que solicita el docente, ¿se realiza reflexión sobre este?		
DIDÁCTICA - ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS - DIDÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN	Ficticia	Realidad
¿Los temas de los proyectos de investigación se basan en algún aspecto de la realidad o plantean alguna situación ficticia?		

e) COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS

COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS - COMUNICACIÓN DE RESULTADOS - CONFERENCIA O SIMPOSIO	Sí	No
La presentación del conferencista es formal tanto en su discurso como en la apariencia.		
El conferencista emplea diapositivas, imágenes o audiovisuales adicionales a su discurso.		
Los movimientos que realiza el conferencista van acordes con su discurso.		
La presentación del conferencista refleja una previa preparación del tema.		
El conferencista culmina su presentación sin rebasar el tiempo asignado.		
El ponente refleja un dominio del tema.		
El ponente respeta los 15 minutos asignados para su presentación.		

COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS - COMUNICACIÓN DE RESULTADOS - INFORME DE INVESTIGACIÓN	Sí	No
El título es claro y preciso.		
Ofrece una síntesis del contenido del trabajo, así como los motivos de su realización.		
Describe brevemente qué se hizo, cómo se hizo y qué se obtuvo.		
Es congruente con el título y está claramente enunciado.		
Son congruentes con el planteamiento del problema y el título		
Explica puntualmente los conceptos principales del problema de acuerdo con los especialistas.		
La hipótesis está claramente enunciada, así como sus variables.		
Describe puntualmente el método, las técnicas y los instrumentos a utilizar.		
Los resultados son congruentes con lo que se busca		
La interpretación de los hallazgos se apega a la fundamentación teórica		
Las conclusiones sintetizan los hallazgos y sus explicaciones, además de enunciar la verificación de la hipótesis.		
Hay documentos adicionales como instrumentos, matrices de análisis, transcripciones, etc.		
Las referencias aparecen ordenadas y en estilo APA		

Guía de tópicos para el grupo de enfoque con estudiantes de los Talleres de Investigación I y II

Presentación: Actualmente se desarrolla una investigación sobre las habilidades comunicativas y la enseñanza de la investigación en comunicación, por lo que con ustedes vamos a desarrollar una conversación con respecto a la forma en que se desenvuelve el Taller de Investigación I y II. Para esto, les haré algunas preguntas que tendrán que responder, según su opinión. No hay respuestas correctas ni incorrectas. En caso de que no se comprenda alguna palabra, por favor hángamelo saber para aclararla.

Expresión verbal

1. ¿El volumen de la voz del docente es adecuado para que ustedes lo oigan?
2. ¿La velocidad con la que habla les permite comprender el mensaje?
3. ¿El docente modula con su voz algún término cuando les explica?
4. ¿El docente emplea algunas muletillas durante su discurso?
5. ¿En qué lugar y a qué distancia se ubica regularmente el docente?
6. ¿Qué gestos y/o movimientos corporales realiza el docente durante las revisiones del trabajo de investigación?
7. ¿Existe una pronta respuesta ante las preguntas que le realizan al docente durante las asesorías?

Entendimiento

8. Cuando pasan a revisar su trabajo, ¿alcanzan a distinguir la voz del docente del resto del grupo?
9. Durante las asesorías con respecto al trabajo de investigación, ¿señala errores, aciertos o recomendaciones hacia el contenido?
10. Cuando el docente explica algún detalle del proyecto de investigación, ¿lo hace respetando la estructura del trabajo?
11. Cuando tienen inquietudes con respecto al proyecto de investigación, ¿las manifiestan?

Argumentación

12. Durante las revisiones del proyecto de investigación ¿el docente expresa alguna propuesta para modificar el trabajo?
13. ¿El docente explica razones fundamentadas para sustentar sus propuestas sobre el trabajo que ustedes le hacen?
14. Ante la propuesta que manifiesta el docente con respecto al trabajo, ¿le realizan preguntas al porqué?

Consenso

15. ¿Se llega a un acuerdo entre docente y ustedes con respecto a lo que deberá ajustarse en el proyecto de investigación?

Estrategias didácticas - criterios de selección

16. ¿El docente realiza alguna exposición, aclara dudas o utiliza algún recurso?

Estrategias didácticas – caracterización

17. ¿El docente varía sus formas de trabajar a lo largo del Taller?
18. ¿El docente ha adaptado su forma de trabajar para los estudiantes de tu carrera?
19. ¿Consideras que el clima de la clase te despierta el interés por investigar?
20. ¿El docente promueve la participación del grupo?
21. Una vez entregado el producto que solicita el docente, ¿realizan una autoevaluación?
22. ¿Qué tan satisfecho te sientes con tu desempeño en el Taller?
23. ¿Consideras que aprendiste en el Taller de Investigación?

Observación -percepción del entorno.

24. ¿Cuál es el primer paso para iniciar una investigación?

Problematización –

25. En el proceso de investigación, ¿qué entiendes por exploración?
26. Por lo regular, ¿qué hacen en el equipo antes de enunciar una pregunta de investigación?
27. ¿Cómo se plantea un problema de investigación?
28. ¿En qué consiste la delimitación en la investigación?

Recolección de la información

29. ¿Qué son las obras directas?
30. ¿Qué son las obras indirectas?
31. ¿En qué lugares se pueden localizar las obras?
32. ¿Qué son las bases de datos especializados?
33. ¿Qué haces para recolectar la información?
34. ¿Qué técnicas conocen para la investigación de campo?

Análisis e interpretación

35. ¿Cómo se organizan los datos recopilados tras la aplicación de las técnicas?
36. ¿Para qué se lleva a cabo la revisión de los datos organizados?
37. ¿Qué finalidad tiene el descubrimiento y la codificación de los datos?
38. ¿En qué consiste la interpretación de los hallazgos?

Guía de tópicos para entrevista semiprofunda con el docente de los Talleres de Investigación I y II

Presentación: Le agradezco la oportunidad brindada para esta conversación, en la cual estaremos charlando sobre la clase de Taller de Investigación que usted imparte para Comunicación. Entre los temas que me gustaría abordar, están la expresión de los estudiantes durante las sesiones; la forma en que se trabaja en el taller y algunas características que presentan los trabajos de sus alumnos. De igual manera es importante mencionarle que la información que usted me proporcionará se empleará únicamente con fines académicos.

Competencias comunicativas Expresión verbal

1. ¿El volumen de la voz de los estudiantes es adecuado para que usted lo escuche durante las sesiones?
2. ¿La rapidez con la que hablan le permite a usted comprender su mensaje?
3. ¿Cuando los estudiantes exponen sus avances, lo hacen con una pronunciación adecuada?
4. ¿Los alumnos emiten muletillas en durante discurso?

Expresión no verbal

5. ¿En qué lugar del aula y a qué distancia suelen ubicarse los alumnos con respecto a usted?
6. ¿Qué gestos y/o movimientos corporales realizan los alumnos durante las revisiones del trabajo de investigación?
7. ¿Existe una pronta respuesta ante las preguntas que les realiza a los alumnos durante las asesorías?

Expresión escrita

8. ¿En sus trabajos escritos, por cada párrafo se desarrolla una idea concreta?
9. ¿Respetan las normas gramaticales?
10. ¿Utilizan conectores lógicos para darle unidad al texto?
11. ¿Considera que su redacción está adecuada al tipo de trabajo que se solicita?

Entendimiento

12. Cuando los alumnos pasan a revisar su trabajo, ¿alcanza a distinguir sus voces de las del resto del grupo?
13. Durante las asesorías con respecto al trabajo de investigación, ¿considera que los alumnos comprenden los aspectos que les está señalando?
14. Cuando los estudiantes presentan su proyecto de investigación, ¿respetan la estructura de este?
15. ¿Los estudiantes le realizan preguntas con respecto a sus trabajos?

Argumentación

1. ¿Los estudiantes expresan razones fundamentadas para sustentar sus propuestas de investigación?
2. De acuerdo con las observaciones que usted realiza a los trabajos, ¿los estudiantes expresan alguna propuesta para modificar el trabajo?
3. ¿Los estudiantes le preguntan el porqué de sus observaciones con respecto a los trabajos?

Consenso

4. ¿Se llega a un acuerdo entre usted y los estudiantes con respecto a lo que deberá ajustarse en el proyecto de investigación?

Estrategias didácticas - criterios de selección

5. ¿Qué estrategias didácticas emplea para coadyuvar en la generación de habilidades y destrezas para la investigación?
6. ¿Qué grado de avance de los estudiantes toma usted en consideración para la ejecución de la estrategia didáctica?
7. ¿Qué estrategias didácticas se han desarrollado en Talleres pasados?
8. ¿Cómo considera que es la complejidad de la estrategia didáctica que emplea?
9. ¿Qué relación tienen sus estrategias didácticas con el contexto laboral en que se desarrollarán los estudiantes?
10. Para usted, ¿los estudiantes desarrollan un aprendizaje autónomo?
11. ¿Para qué situaciones los alumnos le solicitan asesorías?

Estrategias didácticas – caracterización

12. ¿De qué manera varía las formas de trabajo de los estudiantes?
13. ¿Qué tipos de trabajos esperaría usted de los estudiantes de comunicación a la mitad y al finalizar el semestre?
14. ¿Cómo es el clima que percibe en el Taller?
15. ¿Cómo promueve la participación del grupo?
16. ¿En qué grado considera usted que se cumplen los objetivos de la materia?

Didáctica de la investigación – ABI

17. ¿Los temas de los proyectos de investigación se basan en algún aspecto de la realidad o plantean alguna situación ficticia?
18. ¿Cómo considera que es la complejidad para los alumnos al trabajar con proyectos de investigación?
19. ¿Qué competencias considera que desarrollan los estudiantes al realizar los proyectos de investigación?
20. ¿Qué evidencias de aprendizaje toma como referencia para evaluar a los estudiantes?
21. ¿Prefiere usted que los estudiantes trabajen en equipos o de manera individual?

22. Para usted, ¿qué actores deberían estar involucrados en el desarrollo de las competencias investigativas?
23. ¿Qué papel considera que desempeña usted en el Taller de Investigación?
24. ¿Qué papeles desempeñan los alumnos en el Taller de Investigación?

Comunicación de hallazgos – Conferencia

25. Durante la presentación de las investigaciones, ¿para usted qué nivel de formalidad tienen los alumnos?
26. Durante la presentación de sus investigaciones, ¿qué otros recursos utilizan los alumnos, además de su discurso?
27. En la presentación de la investigación, ¿los alumnos mantienen un equilibrio entre su discurso y sus movimientos corporales?
28. Cuando los estudiantes presentan sus investigaciones, ¿reflejan una preparación previa?
29. ¿Los alumnos culminan sus presentaciones en el tiempo acordado?
30. En las presentaciones, ¿los alumnos reflejan un dominio del tema?

Comunicación de hallazgos - Informe de investigación

31. ¿El título es claro y preciso?
32. En la introducción, ¿ofrece una síntesis del contenido del trabajo, así como los motivos de su realización?
33. En su resumen, ¿describen brevemente qué se hizo, ¿cómo se hizo y qué se obtuvo?
34. El planteamiento del problema, ¿es congruente con el título y está claramente enunciado?
35. Los objetivos, ¿son congruentes con el planteamiento del problema y el título?
36. ¿Explica puntualmente los conceptos principales del problema?
37. ¿La hipótesis está claramente enunciada, así como sus variables?
38. ¿Describe puntualmente el método, las técnicas y los instrumentos a utilizar?
39. ¿Los resultados son congruentes con lo que se buscó?
40. ¿La interpretación de los hallazgos se apega a la fundamentación teórica?
41. ¿Las conclusiones sintetizan los hallazgos y sus explicaciones, además de enunciar la verificación de la hipótesis?
42. ¿Hay documentos adicionales como instrumentos, matrices de análisis, transcripciones, etc.?
43. ¿Las referencias aparecen ordenadas y en estilo APA?

Matriz para el análisis curricular: programas de estudio de los talleres y plan de Investigación de la UAPH-UAEMÉX

Indicador	Programa del Taller de Investigación I	Programa del Taller de Investigación II	Plan de Investigación de la UAPH.UAEMÉX
<p>1. Datos generales de los programas</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Presentación b) Justificación c) Modalidad d) Semanas e) Temas f) Horas g) Créditos 			
<p>2. Pertinencia y nexos con el resto del currículo</p> <p>-Pertinencia</p> <ul style="list-style-type: none"> I. Formación de capital humano II. Avance de conocimiento tecnológico III. Compromiso práctico <p>-Nexos con el currículo</p> <ul style="list-style-type: none"> I. Con el perfil del egresado II. Con el objetivo del programa III. Con otros cursos 			

Indicador	Programa del Taller de Investigación I	Programa del Taller de Investigación II	Plan de Investigación de la UAPH
3. Ubicación en el programa docente y correspondencia con los contenidos previos y posteriores a) Posición en el mapa curricular b) Abordaje de contenidos c) Equilibrio entre teoría y práctica			
4. Análisis de los componentes de enseñanza-aprendizaje a) Objetivos b) Contenidos c) Métodos d) Medios e) Evaluación			
5. Análisis de la bibliografía -Básica -Complementaria			

Matriz para el cruce de resultados

Indicador	Plan vivido			Plan formal		
	Observación no participante.	Grupo de enfoque	Entrevista semiprof.	Taller de Inv. I	Taller de Inv. II	Plan de Inv. UAPH
Compet. Comunic. Expresión (verbal y no verbal) Notificación Argumentación Consenso						
Didáctica de la Inv. Características Criterios de selección ABI						
Compet. Invest. Observación Problematización Búsqueda de Inf. Análisis e Interp. Comunicac. de resultados						

Conclusiones del capítulo

Se seleccionó el método del estudio de caso para llevar a cabo el diagnóstico de las competencias comunicativas en la didáctica de las competencias investigativas en Comunicación en la UAPH-UAEMÉX, porque permitió la articulación de los tres ejes conceptuales de esta tesis de Maestría. Para esto, fue necesario establecer tres técnicas que fueron la observación no participante al interior de los Talleres de Investigación I y II, con el fin de determinar qué proceso comunicativo se lleva a cabo en la didáctica de las competencias investigativas en ese espacio.

Por otra parte, el grupo de enfoque con estudiantes de los talleres y una entrevista semiprofunda con el docente para analizar qué relación hay entre las competencias comunicativas de ambos actores en la didáctica de las competencias investigativas. Finalmente, se planteó un análisis curricular del Plan de investigación de la UAPH-UAEMÉX y de los programas de estudio de los talleres para identificar la congruencia que hay entre el plan vivido y el plan formal, a través de los hallazgos obtenidos mediante la aplicación de las técnicas mencionadas. La estrategia metodológica culminó con el diseño de los instrumentos para la recolección de datos, los cuales se derivaron de la operacionalización de los conceptos medulares.

CAPÍTULO 4 DIAGNÓSTICO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS, DIDÁCTICA Y COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS

En este capítulo se describen los resultados por cada una de las técnicas aplicadas en la investigación de campo, como fue la observación no participante en el grupo del Taller de Investigación II, el grupo de enfoque realizado con cinco alumnos de ese espacio, la entrevista semiprofunda al docente de los Talleres de Investigación y el análisis curricular de los programas de estudio de los Talleres I y II; así como al Plan de Investigación que rige a la UAPH. En la última sección del apartado, se ofrece la interpretación de los hallazgos y finaliza con las conclusiones generales y recomendaciones de la presente tesis de Maestría.

4.1 Resultados de la observación no participante

La técnica fue aplicada durante los días 11 y 13 de marzo del 2019, en el grupo donde se lleva a cabo la clase de Taller de Investigación II, en un horario de 10:00 a 12:00 horas. Se eligió tal fecha porque el docente solicitó a los alumnos que se presentaran ante el grupo los avances del protocolo de investigación. En total participaron los 18 alumnos que conforman la clase, distribuidos en seis equipos de trabajo: cuatro equipos de 3 integrantes, uno de 2 y otro de 4. En la siguiente tabla se muestra la distribución de los equipos por día, junto con el título del protocolo que presentaron:

Día	Equipo no.	Integrantes	Título del protocolo
11 de marzo, 2019	1	2	Cultura y opinión pública: la pasión de Cristo en Teoloyucan 2019
	2	3	Brújula: la cultura a través de una vía de comunicación alterna en Huehuetoca.
	3	3	La propuesta del tema de sexualidad en la serie "Sex Education" de la plataforma Netflix.
13 de marzo, 2019	4	4	Facebook como medio de disminución de violencia de género.
	5	3	La página "Feminismo Radical" en la plataforma Facebook: Vista como propulsora de violencia de género.
	6	3	El empleo de la imagen femenina en la serie de la plataforma Netflix "Club de cuervos"

Tabla 9. Distribución de los temas de investigación de acuerdo con los equipos formados en el Taller de Investigación II. Fuente: elaboración propia

Los títulos que colocaron los equipos a cada uno de sus proyectos proporcionan a grandes rasgos una idea de lo que pueden llegar a contener los protocolos. Por otra parte, la actividad desarrollada no fue distinta a las que se observaron durante la aplicación de las pruebas piloto, es decir, de igual manera estas presentaciones han sido habituales con grupos pasados. Para el registro de las características de las competencias comunicativas, la didáctica y competencias investigativas, se recurrió al llenado de las guías de observación que fueron mostradas en el Capítulo de Metodología (véase pág. 86). A continuación, se describen los sucesos acontecidos durante las dos sesiones.

11 de marzo, 2019

Presentación de los proyectos correspondientes a los equipos 1 al 3

Hora de inicio: 10:10

Hora de término: 11:35

Los estudiantes se ubicaron en los lugares habituales que suelen ocupar. Suele dejarse un espacio o dos entre el escritorio del profesor y la mesa más cercana de los alumnos. Lo mismo en los lugares más cercanos al pizarrón. El docente ingresó al aula a las 10:10. Dejó su mochila en su escritorio y pasó lista. Posteriormente indicó que pasara al frente el primer equipo para que presentara su protocolo. En esto, los integrantes comenzaron a conectar el equipo de cómputo y a organizarse, en tanto el docente se trasladó a una mesa ubicada a la mitad del aula para contemplar las presentaciones.

Cuando el equipo estuvo listo, los dos alumnos comenzaron a explicar el tema. Ulises se ubicó del lado izquierdo, junto al escritorio del maestro. Cruzó una pierna y se recargó sobre la pared, mientras su compañero Luis procedió con la lectura de las diapositivas con el título. Continuó leyendo hasta la descripción del problema que hablaba sobre la representación de la pasión de Cristo. Al final de la diapositiva intentó explicar la importancia del tema, pero Ulises lo interrumpió para contribuir con la explicación. Así se interrumpieron deliberadamente hasta terminar la presentación.

El docente ofreció la posibilidad de que el grupo expresara sus inquietudes, mismas que giraron en torno a la redacción de los objetivos y la inviabilidad del tema. El docente señaló las limitaciones con respecto a la pertinencia y a la relevancia, aunque Luis comenzó a explicarlas sin atender las observaciones del docente. Al finalizar, les indicó que lo revisaran con el fin de ajustar lo necesario.

A las 11:00, se presentó el segundo equipo, con el trabajo que persigue crear una vía alterna de comunicación para difundir la cultura. La voz de Alondra era excesivamente baja, a tal grado que no se alcanzaba a distinguir su discurso. Esto cambió cuando Israel pasó a leer la justificación, sin embargo, leyó bastante rápido, de tal forma que se hizo incomprendible lo que decía. Finalmente, Alejandro, terminó con los objetivos y la hipótesis, leyéndolos de manera óptima.

En la ronda de comentarios y preguntas, algunas personas del grupo preguntaron sobre la manera en que lograrían desarrollar la investigación, a lo que el equipo tuvo dificultades para responder. No obstante, los cuestionamientos tales como de teoría y contexto pudieron responderlos puntualmente, de manera que reflejaron conocimiento del tema y preparación. En este caso, el docente no realizó ninguna pregunta, sólo pidió que aclararan el concepto de serendipia.

En punto de las 11:20 presentó el último equipo de esa sesión, conformado por Frida, Judith y Sandra, cuyo protocolo se tituló “La propuesta del tema de sexualidad en la serie *“Sex Education”* de la plataforma Netflix”. Las alumnas declararon que estaban inseguras con respecto al tema. Entre las tres leyeron la pregunta, el problema y los objetivos, además de la hipótesis y en menos de cinco minutos terminaron la presentación. En la ronda de preguntas, Fernanda solicitó que le mostraran la pregunta general e hizo el comentario de que no estaba correctamente planteada porque sugería dos preguntas en una sola. El docente concordó con el comentario y señaló que no quedaba claro lo que se estaba buscando y que lo siguieran trabajando. La sesión de ese día concluyó a las 11:35. En general, el ambiente se percibía tenso, probablemente debido a la presencia del observador.

13 de marzo, 2019

Presentación de los proyectos correspondientes a los equipos 4 al 6

Hora de inicio: 10:25

Hora de término: 11:47

El docente arribó al aula en punto de las 10:23. En esta ocasión, pasó lista desde uno de los escritorios ubicados al final del aula, justo del lado opuesto al pizarrón. En dos minutos, el equipo conectó el proyector y comenzó con la presentación. Su título fue “Facebook como medio de disminución de violencia de género”. Fernanda comenzó a explicar el tema, apoyándose de las diapositivas, mientras Ángel permanecía quieto junto al escritorio. Carlos se ubicó detrás del escritorio para cambiar las diapositivas cada que le indicaban. Después de que Fernanda explicó la problematización de una manera fluida, Carlos le interrumpió para justificar el tema, sin pasar al frente y moviendo las manos de una manera exagerada al mismo tiempo que explicaba su postura sobre el tema, sin embargo, esto lo hizo de una manera anecdótica cuya relación con el protocolo era nula.

Al término de la presentación, en la parte de comentarios y preguntas, Luis solicitó que le aclararan si la plataforma de Facebook se trataba de un medio de comunicación o difusión, a lo que Carlos le respondió nuevamente de manera anecdótica, sin ser claro. Al finalizar, el docente únicamente hizo la petición de que “ampliaran” el tema, pero que sí tenía buen aspecto. En esta sesión parecía que el ambiente estaba más relajado a diferencia de la clase pasada, pues se percibían algunas risas de los alumnos entre los cambios de los equipos.

El equipo de Daniela, Nancy y Noemi, explicó el protocolo de “La página “Feminismo Radical” en la plataforma Facebook: Vista como propulsora de violencia de género”. Las tres alumnas leyeron las diapositivas y no explicaron en ningún momento de la presentación. En la ronda de comentarios, el Israel les señaló que los objetivos no estaban ordenados de acuerdo con la taxonomía de Bloom. Por otra parte, Fernanda consideró que el tema era demasiado extenso. El docente volvió a coincidir con Fernanda y pidió que revisaran los niveles de la investigación. Luego,

preguntó sobre la historia del feminismo. Daniela comentó que no estaban seguras con respecto al tema, pero aún así explicó lo solicitado al profesor.

Finalmente, el último equipo, conformado por Itzel, Aidee y Esther, habló sobre el empleo de la imagen femenina en la serie de la plataforma Netflix “Club de cuervos”. De igual forma que el equipo anterior, leyeron las diapositivas y concluyeron en cinco minutos. En la sesión de comentarios, se abrió una discusión sobre las diferentes situaciones en que se muestra a la mujer en la serie. Incluso, el docente hizo alusión a uno. Hubo dos preguntas por parte de los alumnos sobre la teoría en que se basarían para explicar el proyecto, y otra, sobre la forma en que llevarían a cabo el análisis. De esta manera concluyó el ejercicio de presentación de protocolo. El docente solicitó que para la siguiente clase trajeran sus avances impresos.

A grandes rasgos pudieron ser registrados los aspectos enmarcados en la guía de observación, para cada uno de los equipos que realizó la presentación del protocolo. De igual manera, se registró el comportamiento comunicativo de los alumnos y docente, así como algunos aspectos de la didáctica. De igual manera, se analizaron las características de los trabajos escritos que presentaron una semana después para ser sometidos a evaluación. Los resultados se muestran a continuación:

Ítem	Docente			Alumnos		
	N/A	Sí	No	N/A	Sí	No
Competencias comunicativas – De contacto. Expresión verbal y no verbal						
El volumen de la voz es adecuado para que se escuche el mensaje emitido.	0%	67%	33%	0%	83%	17%
La rapidez con la que se pronuncian las palabras no es ni alta ni baja, por lo que se percibe el mensaje sin necesidad de que el oyente solicite que se repita lo dicho.	0%	100%	0%	0%	33%	67%
El hablante hace énfasis en algunos términos u enunciados de su discurso	0%	100%	0%	0%	33%	67%
El hablante emplea algunas muletillas y efectúa pausas para mantener la continuidad de su discurso.	0%	100%	0%	0%	33%	67%
¿En qué lugar del aula se ubican docente/alumnos durante las revisiones del trabajo de investigación?	Mitad del aula 50% Fondo del aula 50%			Frente al aula 100%		
¿Qué gestos o movimientos corporales realizan docente/alumnos durante las revisiones del trabajo de investigación?	Estático: 70% Cubre su boca: 30%			Movimiento de manos: 67% Recargados: 33%		
¿Existe una respuesta oportuna ante las preguntas le realizan al/al los docente/alumnos durante las asesorías?	83%	17%	0%		83%	17%
Competencias comunicativas – De entendimiento						
Durante las asesorías con respecto al trabajo de investigación, ¿el docente/estudiantes hacen comentarios relativos al proyecto de investigación en curso?	0%	51%	49%		100%	0
Cuando pasan a revisar su trabajo, ¿qué comentarios realiza el docente/estudiantes con respecto al trabajo de investigación?	Ninguno: 49% Sobre la pregunta: 17% Sobre los conceptos: 34%			Del contexto: 49% De la pregunta: 17% De metodología: 17% De hipótesis: 17%		
Cuando el docente/estudiantes tienen inquietudes con respecto al proyecto de investigación, ¿ésta es atendida?	83%	17%	0%	0%	100%	0%

Tabla 10. Porcentajes obtenidos en la identificación de las competencias comunicativas.

Competencias comunicativas – De persuasión	Docente			Alumnos		
	No	N/A	Sí	N/A	Sí	No
Durante las revisiones del proyecto de investigación ¿Docente/estudiantes expresan alguna proposición para modificar el trabajo?	0%	0%	100%	0%	33%	67%
Ante la proposición que manifiesta el docente/estudiante con respecto al trabajo, ¿se realizan preguntas entre ellos con respecto a tal proposición?	0%	17%	83%	0%	67%	33%
¿Docente/estudiantes explican razones fundamentadas para oponerse a la propuesta del docente/estudiantes?	83%	17%	0%	0%	33%	67%
Competencias comunicativas – De consenso						
¿Se llega a un acuerdo entre docente/Estudiantes con respecto a lo que deberá ajustarse en el proyecto de investigación?	0%	0%	100%	0%	0%	100%

Tabla 10 (continuación). Porcentajes obtenidos en la identificación de las competencias comunicativas.

Didáctica - Caracterización			
	N/A	Sí	No
¿El docente varía sus formas de trabajar a lo largo del Taller?	0%	0%	100%
¿El clima del Taller de Investigación está libre de tensión?	0%	50%	50%
¿El docente promueve la participación del grupo?	0%	100%	0%
Una vez entregado el producto que solicita el docente, ¿se realiza reflexión sobre este?	0%	0%	100%

Tabla 11. Porcentajes obtenidos con respecto a las características de la didáctica

Competencias investigativas – De comunicación de resultados			
La presentación del conferencista es formal tanto en su discurso como en la apariencia.	0%	17%	83%
El conferencista emplea diapositivas, imágenes o audiovisuales adicionales a su discurso.	0%	100%	0%
Los movimientos que realiza el conferencista van acordes con su discurso.	0%	17%	83%
La presentación del conferencista refleja una previa preparación del tema.	0%	33%	67%
El conferencista culmina su presentación en el tiempo asignado.	0%	67%	33%

Tabla 12. Porcentajes obtenidos con respecto a las características de las competencias investigativas en la comunicación de resultados.

En el caso de los estudiantes, se observó que en el 83 por ciento de los casos, el volumen de la voz resultó adecuado para que su discurso en torno a la presentación del protocolo, fuera percibido por el grupo. En sólo el 17 por ciento, esto no fue así, pues la presentadora poseía un volumen de voz bajo en comparación con sus compañeros.

En tanto, la velocidad con la que se expresaron en el 67 por ciento de los casos fue inadecuada, debido a que sólo leían las diapositivas de una manera apresurada, de tal forma que resultó casi incomprensible su mensaje; contrario al 33 por ciento donde hubo una lectura pertinente, donde el mensaje fue claramente percibido.

Con respecto al énfasis sobre los conceptos o enunciados de relevancia, se tuvo un porcentaje igual a 67 para quienes no presentaron esta característica en su discurso, mientras que el resto, 33 por ciento, sí lo realizó, para precisar ideas o alguna palabra clave.

Las muletillas que, de acuerdo con lo especificado en el marco conceptual, permiten dar continuidad al discurso; en este caso fueron escasas: 67 por ciento no las efectuaron, en comparación con el 33 por ciento que sí las utilizó. Es importante

recalcar que esto se debió debido a que la mayoría de los equipos basaron las presentaciones del protocolo en sólo la lectura de sus diapositivas.

Para los aspectos no verbales, en cuanto a la distribución de los alumnos, el 100 de los equipos, a la hora de presentar se ubicaron frente al grupo. Por otra parte, la expresión corporal de los alumnos estuvo basada sólo en el movimiento de manos a la hora de hablar, con un 67 por ciento, mientras que el 33 por ciento, estuvo recargado sobre la pared. En cuanto a la cronética o respuesta oportuna, ante las preguntas que realizaba el propio grupo o profesor, el 83 por ciento ofreció una pronta respuesta a diferencia del 17 por ciento que lo hizo de manera opuesta.

Con respecto a las características comunicativas del docente, se tuvo que en el 70 por ciento de los casos el volumen de su voz fue adecuado para que el grupo pudiera oír sus comentarios o preguntas y sólo en el 30 por ciento, esto no ocurrió así.

Para la rapidez de pronunciación en las palabras, el énfasis en algunos términos y muletillas, todos ocuparon un porcentaje del 100 por ciento, por lo que se reflejó un discurso comprensible en cuanto a velocidad, claridad y continuidad.

En cuanto a la expresión no verbal, el docente se distribuyó principalmente en dos áreas del aula; a la mitad del grupo en la primera ronda de presentaciones; mientras que en la segunda, al fondo. Es relevante mencionar que en el segundo caso, su participación disminuyó en comparación con el primero.

Los movimientos corporales efectuados fueron escasos, ya que el 70 por ciento de las veces permaneció estático, mientras que el 30 por ciento solía cubrir su boca o colocar una mano sobre la frente.

En cuanto a la respuesta oportuna, aquí más bien no tuvo lugar el ítem indicado, debido a que en el 83 por ciento de los casos ninguno de los alumnos se dirigió al profesor para realizarle alguna pregunta, en comparación con el 17 por ciento que sí lo hizo. En este caso, fue el primer equipo que presentó el tema.

Competencias comunicativas de entendimiento

En la situación de los estudiantes, el 100 de los comentarios estuvieron relacionados con algún aspecto de los proyectos que se presentaron. Es decir, no hubo preguntas incoherentes. De los comentarios realizados por los estudiantes, el 49 por ciento estuvieron relacionados con la contextualización del tema de investigación, 17 por ciento sobre la pertinencia de la pregunta, la metodología y la hipótesis. Asimismo, el 100 por ciento de las veces en que hubo preguntas o comentarios por parte de los alumnos, los equipos se encargaron de atenderlos.

Por parte del profesor, del 51 por ciento de las veces que realizó algún comentario, el 17 por ciento correspondió a observaciones con respecto a la enunciación de la pregunta y el 34 por ciento sobre los conceptos utilizados por parte de los alumnos. En otros aspectos, el 83 por ciento de las veces no expresó ninguna pregunta.

Competencias comunicativas de persuasión

Ante las observaciones o preguntas realizadas por parte del profesor o el grupo, en un 67 por ciento de las ocasiones, los equipos no presentaron ninguna proposición para modificar su trabajo. De la misma forma, en un 67 por ciento hubo cuestionamientos por parte del grupo sobre las propuestas de los temas de investigación, y sólo en un 33 por ciento, se ofrecieron argumentos para refutar las propuestas.

En el caso del docente, no ofreció ninguna proposición para que los equipos modificaran el trabajo. Sólo el 17 por ciento de las veces, realizó una pregunta a las propuestas de los temas en los equipos. Asimismo, ofreció una explicación fundamentada para oponerse a la propuesta. Esto lo realizó con el primer equipo que presentó su protocolo.

Competencia comunicativa de consenso

Ni estudiantes ni profesor llegaron a un acuerdo en los ajustes a realizar de los protocolos.

Didáctica – caracterización

A través de las observaciones realizadas en las pruebas piloto y las realizadas en la aplicación definitiva, se determinó que el docente no varía su estrategia didáctica en los Talleres de Investigación I y II. Por otra parte, el clima de trabajo en el aula, en la primera ronda de presentaciones hubo tensión, a diferencia de la segunda. Esto, de igual manera ya había sido detectado en las pruebas piloto. El docente promueve el 100 por ciento de las veces la participación del grupo, al cederles la palabra a los estudiantes con respecto a las observaciones que pudieran tener con respecto a lo presentado por los equipos. Sin embargo, en ninguna de las ocasiones, se realizó alguna reflexión sobre los alcances y limitaciones del trabajo.

Competencias investigativas – De comunicación de resultados

En los estudiantes, el 83 por ciento de las presentaciones mostraron una presentación informal de los proponentes. El 100 por ciento de las veces se recurrió al uso de diapositivas, aunque ninguna de ellas tenía imágenes. El 83 por ciento de los movimientos de los proponentes no iba acorde con su discurso, es decir, movían las manos de manera excesiva o se mostraban inmóviles. Sólo el 33 por ciento reflejó una previa preparación del tema, al responder puntualmente a las preguntas que hacía el grupo u ofrecer una explicación del proyecto, sin depender de la lectura de las diapositivas. Finalmente, el 67 por ciento culminó su presentación en el tiempo asignado que constaba de 15 minutos.

Resultados en la competencia comunicativa verbal (escrita) en los equipos

Para valorar el estado de dicha competencia, se recurrió a la revisión del trabajo solicitado por el docente del Taller de Investigación II para la evaluación del primer periodo. Los equipos le enviaron sus trabajos por correo durante el transcurso del día viernes 29 de marzo. En ese sentido, la estructura solicitada para los trabajos constó del protocolo y un avance del marco teórico que sustentaba su investigación.

El protocolo estaría compuesto del área de conocimiento en que se ubica el tema, el título, la pregunta de investigación, el planteamiento del problema, la justificación, los objetivos y la hipótesis; así como un esbozo del capítular que

conformaría el trabajo. El marco teórico, tendría que contener al menos la perspectiva teórica con la que se explicaría el tema.

Los resultados obtenidos para la valoración del estado de las competencias comunicativas verbales escritas e investigativas de los seis equipos se muestran en las siguientes gráficas:

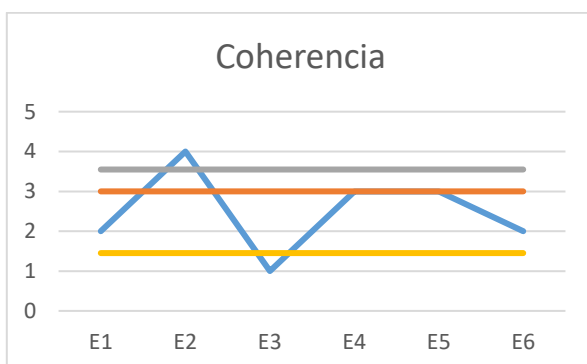


Gráfico 1. Nivel de la coherencia en la expresión escrita por cada equipo.

La coherencia se caracteriza por el desarrollo de una idea concreta por cada párrafo en un texto. En este aspecto, sólo el segundo equipo (E2) se encuentra en el nivel ideal (4) de coherencia, donde el texto se percibe como una unidad. Cada párrafo desarrolla una idea y mantiene una conexión ordenada con los demás. Le siguen con un nivel 3, los equipos 4 (E4) y 5 (E5), donde en su texto, la información, en general progresa adecuadamente; hay orden en su estructura.

Los equipos 6 (E6) y 1 (E1), se encuentran en el nivel 2, es decir, por debajo del deseable. En ese sentido, en su redacción, la información a veces es repetitiva y no progresa; la estructura es imprecisa. Finalmente, el equipo 3 (E3), se ubicó en el nivel más bajo, donde la información es incoherente y repetitiva, pues el texto no tiene una estructura definida.

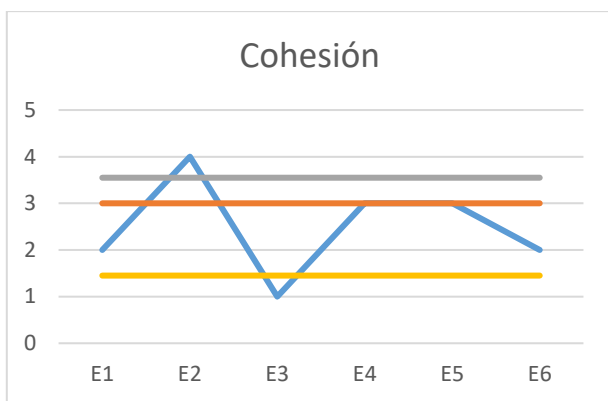


Gráfico 2. Nivel de la cohesión en la expresión escrita por cada equipo.

La cohesión se caracteriza por el respeto de normas gramaticales, uso de marcadores textuales y elementos de transición que le dan unidad al texto. Los resultados son similares al rubro anterior. E2 se ubica en el nivel (ideal) en el que hay un uso variado de marcadores textuales y elementos de transición. No hay ningún error ortográfico ni gramatical y existe un vocabulario extenso. E4 y E5 poseen un nivel deseable, donde se usan marcadores textuales y elementos de transición en general, raras veces hay errores gramaticales. En general, el vocabulario varía. E1 y E6, muestran un nivel 2, que se caracteriza por haber pocos marcadores textuales y elementos de transición, o se usan de manera incorrecta, hay algunos errores gramaticales y el vocabulario es repetitivo. E3, nuevamente se encuentra en el nivel más bajo debido a que en su trabajo no hay marcadores textuales ni elementos de transición. Hay demasiados errores gramaticales en el texto y una evidente falta de vocabulario.

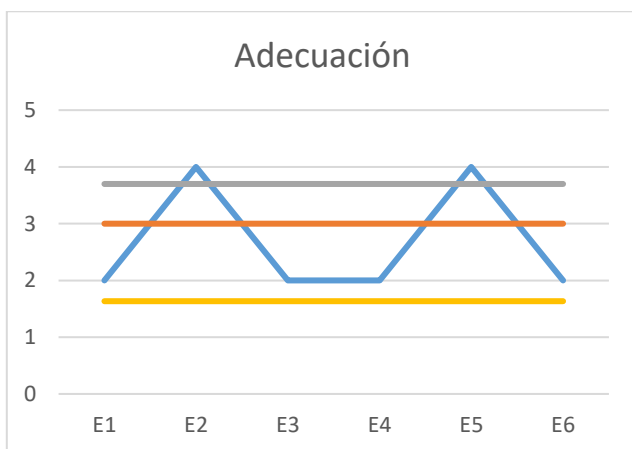


Gráfico 3. Nivel de la adecuación en la expresión escrita por cada equipo.

Esta característica contempla que el texto vaya dirigido a una comunidad en específico. Por la naturaleza del trabajo, tendría que estar enfocado a la academia y se esperaría la presencia de tecnicismos propios de la disciplina, así como la ausencia de términos coloquiales o imprecisos. E2 y E5 alcanzaron el nivel ideal 4, donde el texto se dirige a una comunidad científica particular. Hay uso pertinente de tecnicismos y está totalmente enfocado a la información. El resto de los equipos, (E1, E3, E4 y E6) se encuentran en el nivel 2, que se caracteriza porque el texto está escrito inapropiadamente. Hay algunos coloquialismos y se mezcla opinión con información.

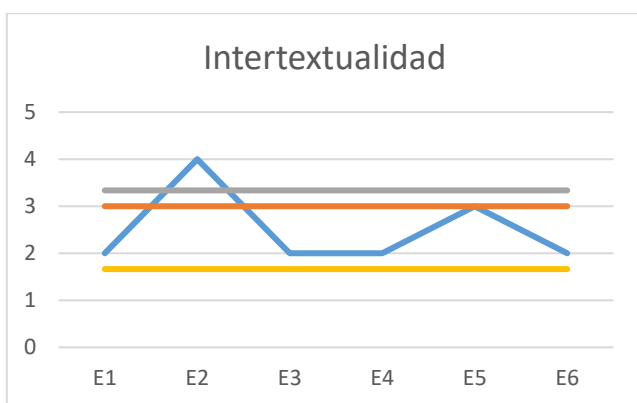


Gráfico 4. Nivel de la intertextualidad en la expresión escrita por cada equipo.

La intertextualidad implica la alusión a los autores que son especialistas en el tema desarrollado, por lo que hay diversas citas que respaldan los argumentos del trabajo. En el caso del E2, éste alcanzó el nivel ideal, 4 donde demuestra que hay alusión a ideas de especialistas en el tema que desarrolla y su uso es pertinente. Están claramente identificadas en las referencias y se utilizan sólo cuando es necesario. En el caso del E5, el nivel se ubicó en el 3, deseable porque hay citas y referencias en lo general; su uso es adecuado. El resto (E1, E3, E4, E6), se ubican en el nivel 2, que evidencia pocas citas y referencias. Su uso no es adecuado y hay algunas ideas que no están claramente identificadas.

Resultados de las competencias investigativas en la comunicación de resultados

Para realizar este análisis, se recurrió a la revisión de la estructura del protocolo, conforme a los elementos solicitados por el docente. Los resultados fueron los siguientes:

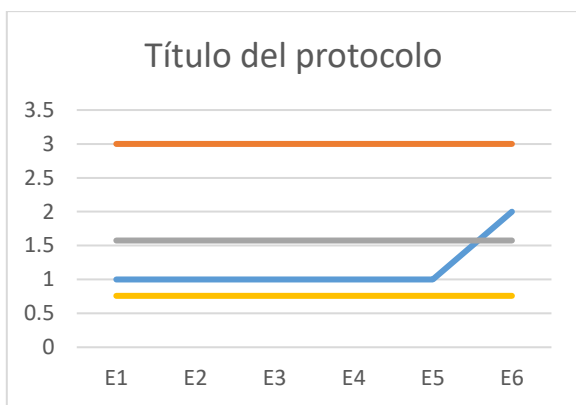


Gráfico 5. Nivel de la concisión del título

Este elemento tendría que proporcionar una idea precisa sobre el contenido del trabajo. Sin embargo, ningún equipo alcanzó el nivel deseable. E6, se ubicó en el nivel 2, pues hay algunas inconsistencias entre el título y el contenido. El resto de los equipos (E1-E5), se posicionaron en un nivel 1, debido a que no hay gran relación con el contenido del trabajo y es impreciso.

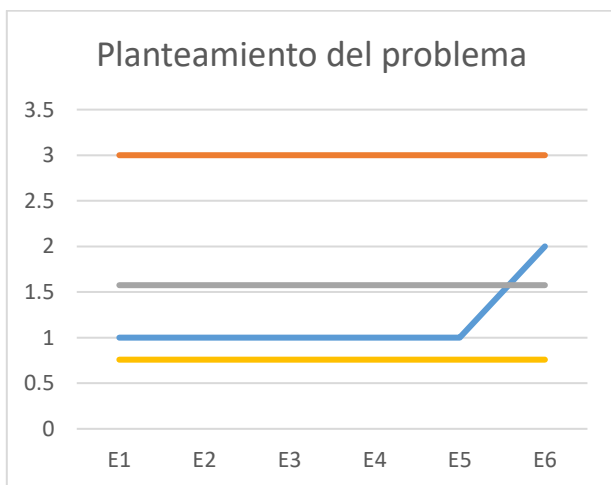


Gráfico 6. Nivel de la coherencia y congruencia del planteamiento

Para este aspecto se tuvo un resultado similar al anterior. El planteamiento del problema tendría que ser coherente con el título y presentar concisión. Sin embargo, ningún equipo consiguió llegar al nivel deseable. E6 se caracterizó por un nivel 2, en que el problema es poco claro y no tiene gran relevancia, además de una ausencia de relevancia y originalidad del tema. El resto de los equipos (E1-E-5),

alcanzó el nivel 1, pues el problema carece de relevancia, además de que es impreciso y está sustentado desde lo subjetivo.

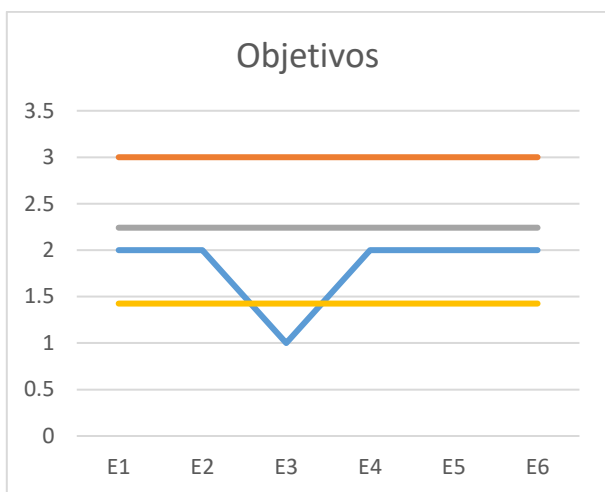


Gráfico 7. Nivel de la viabilidad y congruencia de los objetivos

Para esta característica, se esperaría que los objetivos presentaran una enunciación correcta y que estuvieran ordenados con respecto a su nivel de complejidad, además de ser congruentes con el título y la pregunta de investigación. No obstante, ninguno de los equipos alcanzó el nivel deseable. A excepción del E3, los demás se ubicaron en un nivel 2, donde sus objetivos están enunciados mediante un verbo en infinitivo, pero no fueron ordenados con base en su nivel de complejidad, por otra parte, hay una mediana relación con respecto a la pregunta y el título. El E3, se ubicó apenas en el primer nivel debido a que están desordenados con respecto a su nivel de complejidad y no son congruentes con el título y la pregunta.

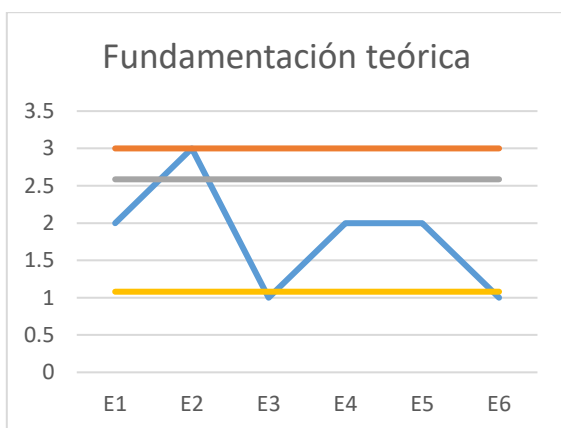


Gráfico 8. Nivel de la fundamentación teórica

La fundamentación teórica parte de una perspectiva de la comunicación que permite entrelazar los conceptos medulares del trabajo para explicar el problema de investigación. En este rubro, sólo el E3 alcanzó un nivel deseable, pues en general, su apartado describe los conceptos a partir de los especialistas; su texto está casi unificado. En contraste, los equipos 1, 4 y 5 se ubicaron en el nivel 2, donde en su trabajo los conceptos se definen párrafo por párrafo, pero no hay una vinculación directa entre ellos. Finalmente, los equipos 3 y 6, demuestran un nivel 1 al, pues en su trabajo hay una lista de definiciones cortas de algunos conceptos. No alcanzan el carácter de párrafos no tienen relación entre sí.

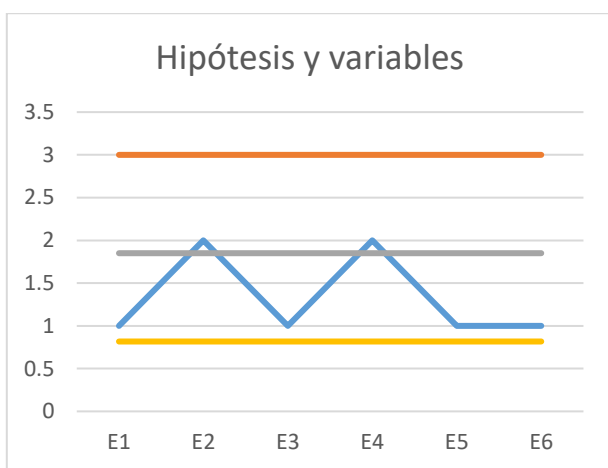


Gráfico 9. Nivel de claridad de la hipótesis

La hipótesis, al ser una respuesta tentativa al problema de investigación, requiere que sea congruente y que haya una relación entre sus elementos. En ningún caso, los equipos alcanzaron el nivel deseable. Los equipos 1, 3, 5 y 6, se ubicaron apenas en el primer nivel al encontrarse que presentaban un enunciado que no responde a la pregunta de investigación y, además, no hay una relación lógica entre lo que pueden ser las variables. Los equipos 2 y 4, alcanzaron un nivel 2, que se caracteriza porque el enunciado marcado como la hipótesis, intenta responder a la pregunta, aunque es impreciso. La relación entre las variables no es clara debido a un empleo incorrecto de conectores lógicos.



Gráfico 10. Nivel de la lista de referencias.

La lista de referencias condensa las fuentes de información consultadas y conforman el sustento teórico. En ese sentido, para el trabajo se solicitó que se apegaran a la nomenclatura APA. Sólo el E2 alcanzó el nivel ideal, donde las referencias están ordenadas alfabéticamente y sus datos aparecen tal y como lo marca la nomenclatura APA. De ahí, le siguen los equipos 3 y 5, en un nivel deseable, donde la mayoría de sus referencias se apegan al formato solicitado. Luego, se encuentran los equipos 1 y 6, con un nivel 2, pues hay datos de fuentes de información. Están en desorden, pero cumplen con algún tipo de formato de referencias. Finalmente, el E4, careció de una lista de referencias, por lo que no pudo ubicarse en un nivel en específico.

4.2 Resultados del grupo de enfoque con estudiantes del Taller de Investigación II

El grupo se llevó a cabo el día 20 de marzo a las 10:00 horas en un cubículo alejado de las aulas de clase. Estuvo integrado por cinco estudiantes, de los cuales tres fueron mujeres y dos hombres, todos ellos de equipos distintos. Para la conversación se recurrió a la guía de tópicos y fueron omitidas las preguntas 34 a la 38 debido, que versaban sobre la aplicación de técnicas, pues como se mencionó en apartados anteriores, no se llevarían a cabo durante ese semestre. A continuación, se describen los resultados por tópico.

Competencias comunicativas – Expresión verbal y no verbal en el docente

Ubicación del docente durante la clase

Los alumnos consideran que la mayoría de las veces el docente se ubica en su escritorio. En ocasiones se acerca con los equipos para verificar sus actividades. Cuando se presenta el protocolo de investigación, permanece en el fondo del aula.

Volumen de voz del docente durante la clase o asesorías con los equipos de trabajo

Los estudiantes que se ubican cerca del docente escuchan su voz sin problemas. No obstante, lo anterior ocurre de manera contraria con quienes están lejos de él, por lo que el volumen de su voz es insuficiente para que todo el grupo lo oiga.

Gestos o movimientos corporales que realiza el docente durante la clase o asesorías con los equipos

Los estudiantes indican que el docente suele realizar gestos y movimientos corporales, tales como tallarse la cara o agarrarse la cabeza, incluso, hasta reír. Lo anterior ocurre generalmente cuando se habla del proyecto y con mayor frecuencia si no concuerda con las ideas de los alumnos.

Respuesta oportuna por parte del docente cuando los alumnos le realizan preguntas

Los estudiantes refieren que sí han llegado a realizarle preguntas sobre los proyectos, sin embargo, esperan una respuesta concreta sobre cómo proceder; a lo que el docente responde de tal forma que entre los alumnos hallen una forma de resolver su problema. De ahí que sólo ofrezca orientación al respecto. A esto, algunos alumnos le denominan como “divagar”.

Competencias comunicativas – De entendimiento

Señalamientos del docente con respecto al trabajo de investigación

Reconocen que los detalles en los trabajos están relacionados con la viabilidad y redacción del tema. Hay concordancia con la respuesta anterior, ya que los alumnos refieren que a través de preguntas o ejemplos les hace comprender las limitaciones del trabajo.

Manifestación de preguntas al docente por parte de los equipos

Refieren que sí exponen sus inquietudes de manera interpersonal.

Fundamentación de las observaciones que les hace el docente

Para los estudiantes, el docente sí fundamenta sus explicaciones. Sin embargo, reiteran que no ofrece una respuesta directa o concreta, sino que les lleva a reflexionar sobre lo que deben modificar en el proyecto, si es el caso.

Establecimiento de acuerdos entre el docente y los estudiantes con respecto a los ajustes del proyecto

El establecimiento de acuerdos con respecto a los ajustes del proyecto, es nulo entre docente y alumnos. Más bien, los últimos acatan la indicación de lo que debe corregirse y entregarse para la siguiente clase.

Didáctica

Recursos didácticos que emplea el docente para la clase del Taller 3

Los estudiantes consideran que los recursos didácticos que utiliza el docente se limitan a su discurso y en ocasiones al plumón y pizarrón. Por otra parte, dos de

ellos, en su experiencia, indican que el docente utiliza recursos adicionales sólo en caso de que ellos lo soliciten, como puede ser un libro.

Variación de la forma de trabajo del docente con respecto al taller anterior

En general, la forma de trabajo ha sido la misma en el taller de investigación 1 y 2

Interés por investigar gracias al clima de la clase

En general, no hay un interés por investigar, más bien se lleva a cabo por obligación. Además, esto ocurre con menor énfasis cuando el tema es impuesto. Se trabaja en el proyecto con la finalidad de acreditar la unidad, no por desarrollar las competencias investigativas.

Reflexión promovida por el docente tras entrega del trabajo de investigación

No se realizan reflexiones en torno a los trabajos culminados, sólo se asigna una calificación.

Satisfacción por parte de los alumnos con respecto al desempeño personal en el taller

El grado de satisfacción discente con respecto a su desempeño en el taller es limitado en primera instancia, porque tienen la sensación de que no se logra la claridad en cuanto al tema. En segundo lugar, porque el tema no es de su interés, pese a que en el taller que cursan en ese momento, el equipo pudo elegir qué investigar.

Conciencia de autoaprendizaje en los alumnos

En este tópico fueron detectadas algunas dificultades para responder, ya que hubo un silencio prolongado. A partir de aquí, se invirtió el orden de los participantes. Aparentemente, tres alumnos coincidieron con el hecho de procesar la información con respecto al primer estudiante que mencionó este aspecto; mientras que la última enunció cómo elaborar un protocolo de investigación aunque sugiere que no logra concretar el tema.

El primer paso para investigar, según los alumnos

En lo general, se coincide en que el tema es lo primero que debe definirse para realizar una investigación. Lo anterior, según los alumnos, debe ser pertinente; esto es, que sea aplicable en la sociedad y le deje algún beneficio.

Concepto de exploración para los alumnos

En la mayoría, hay una concepción del explorar como una actividad que se realiza para esclarecer el tema de investigación. En otros términos, que coadyuva a la problematización. En un caso, se asoció con la investigación de campo.

Actividades que se realizan los estudiantes antes de plantear la pregunta de investigación

A partir de las respuestas, la mayoría coincide en que se realiza un intercambio de puntos de vista entre los integrantes del equipo para consolidar la pregunta. Otros, sólo señalaron pensar en el problema o en la cuestión misma.

Cómo se plantea el problema, según los alumnos

La mayoría coincide en que el problema se plantea a partir de la contextualización del tema a investigar. Lo anterior, para ellos consta de la descripción y delimitación de la problemática. Sólo hubo una mención a que se realiza a través de la pregunta.

Cómo se realiza la delimitación, según los alumnos

Una minoría coincide en que se realiza a través de la definición del tiempo y espacio. Los otros puntos de vista, oscilan entre fijar un objeto de estudio, la respuesta a las preguntas o el procesamiento de información.

Concepto de fuentes primarias en los estudiantes

Los puntos de vista varían. Se asocia con los documentos que abarcan el tema de manera general, donde no ha sido sintetizado, con los investigadores que han estudiado el tema de interés, o bien, con los sujetos de estudio.

Lugares a donde los alumnos acuden para obtener la información

Se alcanzan a distinguir varios lugares en donde puede conseguirse la información, que van desde las bibliotecas, hasta las bases de datos especializados. Sólo una persona enuncia a las personas como fuentes de información.

Procedimiento que siguen los alumnos para recolectar información documental

Dos partes del grupo coinciden en la segmentación de los libros entre los equipos para buscar la información. Otras dos partes recurre a la lectura por bloques para discriminar la información. Una persona enuncio la identificación de palabras clave al buscar en internet.

Procedimientos posteriores que realizarán los alumnos tras la conclusión del marco teórico

Tres personas consideran que el trabajo culminará con la realización de un audiovisual sobre la investigación documental que realizaron. Se aclara que este audiovisual forma parte de su evaluación. Una no había pensado en qué hacer después y otra, considera que deberá desarrollar la investigación.

4.3 Resultados de la entrevista semiprofunda con el docente del Taller de Investigación II

Competencias comunicativas - expresión verbal y no verbal en los estudiantes

En general, considera que la expresión oral de los alumnos se caracteriza por el tono bajo en la voz, así como una velocidad limitada. Esto lo asocia con los conocimientos escasos -según su apreciación- que poseen sobre los temas y que se refleja en el uso de las muletillas, a las que considera excesivas.

Aunque ha tenido diversos grupos, considera que la distribución de los alumnos tiende a mantenerse alrededor del aula y no al frente o en el centro. La expresión corporal de los estudiantes, para él versa sobre movimientos deliberados o de indisposición para entablar un diálogo tales como evitar la mirada del interlocutor; ese aspecto lo asume como una indisposición para la escucha.

Expresión escrita en los estudiantes

La expresión escrita la caracteriza como totalmente fuera de lugar porque para él, no respetan las normas gramaticales, y por lo tanto, no hay coherencia en las ideas que producen por escrito. Considera que los trabajos, en su gran mayoría provienen de otras fuentes y que no son ideas de los estudiantes. Afirma que les ha reiterado sobre el uso de conectores lógicos, pero que no lo llevan a cabo. Esto lo atribuye a que, según él, no saben escuchar.

Entendimiento entre él y los estudiantes

Para el docente, hay limitaciones en la estructura del protocolo de investigación porque no siguen la secuencia que les solicitó. Nuevamente, lo liga con la idea que los alumnos no escuchan lo que se les indica. Lo anterior, señala, tampoco se lleva a cabo aun cuando la instrucción se da por escrito. A su criterio, hay pocos alumnos que se acercan a él para aclarar dudas, sin embargo, para él la mayoría lo hace por imposición.

Competencia comunicativa de argumentación en los estudiantes

Hay una competencia argumentativa totalmente nula en los alumnos, desde su punto de vista. Lo anterior, debido a que considera un nulo conocimiento teórico por parte

de los alumnos. Para él, las preguntas que realizan sobre sus proyectos no son complejas y no reflejan una apropiación de conceptos. Lo anterior, considera que se debe a la ausencia de la comprensión de lectura, que, de igual manera, se refleja en las deficiencias de redacción que tienen. La ausencia de propuestas para modificar sus trabajos, afirma, está relacionada con el desconocimiento de lo que implica un taller; por esa razón, explica, esperan a que él les proporcione la solución para los problemas que presentan en sus trabajos. Finalmente, percibe indiferencia en ellos hacia la investigación.

Competencia comunicativa de consenso en los estudiantes

Declara que no se llega a ningún acuerdo con respecto a los ajustes a los trabajos. Acepta que las correcciones que realizan los alumnos se hacen más por mera imposición que por negociación, debido a que no proponen alguna alternativa.

Estrategias didácticas – criterios de selección para el Taller de Investigación

II

Ejecuta diversas actividades que implican tareas investigativas, según él, tales como la búsqueda de información relacionada con la carrera, como el perfil de egreso e ingreso; de igual manera, con las competencias requeridas por las vacantes de trabajo. A su criterio, pretende generar concientización sobre las limitaciones que tiene cada uno a través del trabajo por pares. Considera que de esta manera motiva el interés por la investigación.

Parte de la idea de que los estudiantes tienen mínimas habilidades para realizar las tareas de investigación. Organiza los equipos de trabajo de tal manera que alterna entre quienes considera que tienen mayores conocimientos con aquellos que a su criterio, presentan limitaciones. Lo anterior, para que entre ellos generen aprendizajes. Las mínimas habilidades, según él, son la comprensión de lectura y capacidad de argumentación mínima -de dos a tres oraciones-, mientras que el otro extremo lo caracteriza con la capacidad de elaborar al menos dos párrafos argumentativos y una habilidad de redacción más o menos desarrollada.

Estrategias didácticas en el Taller de Investigación II – caracterización

Considera que las estrategias que lleva a cabo no son complejas porque están orientadas hacia la práctica. Lo anterior porque afirma que la mayoría de los alumnos provienen de escuelas media técnicas y, por lo tanto, están más orientados a la práctica. Además, estas las ha repetido a lo largo de las generaciones. Enfatiza en que carecen de hábitos informativos, lo cual repercute en la capacidad para participar por voluntad propia; de ahí que recurra a la pregunta directa. Para él, el clima de la clase es de indiferencia; se acude al taller por obligación y para pasar la materia.

Por otra parte, las asesorías que proporciona, están orientadas a los problemas de redacción y de teoría, muy raras veces para la problematización o tema en general. El docente espera una calidad regular para los parciales, buena para los finales.

Didáctica de la investigación en el Taller de Investigación II

Para el docente es inexistente el desarrollo de las competencias investigativas en los estudiantes del actual taller. A su consideración, los objetivos de la materia se cumplen entre un 60 y 70 por ciento. Por otra parte, las evidencias de aprendizaje que solicita, versan sobre la entrega del protocolo y un marco teórico. Los trabajos anteriores, declara, cumplen con lo solicitado, únicamente en la forma.

La manera en que ha abordado los talleres ha sido distinta a lo marcado por los programas: por una parte, el taller 1 está diseñado para trabajar el estado de la cuestión, mientras que el taller 2, para la realización del protocolo. Para el docente, esto no es práctico e implementó las dos actividades mencionadas para el taller 1 y el desarrollo de un marco teórico para el taller 2. No obstante, comenta que la complejidad para realizar los protocolos en los estudiantes es elevada. Lo atribuye a la discontinuidad que hay con respecto a la enseñanza de la investigación desde los niveles educativos básicos. Además, los alumnos, a su criterio, carecen de la habilidad para procesar la información; esto es, leerla, comprenderla, discriminarla, y reorganizarla.

En la práctica, los trabajos de investigación se realizan mediante equipos, aunque considera que los alumnos no saben desarrollar el trabajo colaborativo. Él preferiría

que trabajaran de manera individual, pero no puede ser así debido a que su tiempo es limitado para revisar varios documentos.

El papel que él desempeña, lo considera como primario porque los alumnos, al estar limitados en todos los aspectos, dependen de una enseñanza de carácter conductual. Para el profesor, lo ideal es que su rol fuera secundario, pues está vinculado con el paradigma constructivista. En ese sentido, opina que los actores vinculados en la enseñanza-aprendizaje, van más allá del docente y que deberían estar inmiscuidas la coordinación de la licenciatura y de la UAPH, actores municipales y hasta particulares, con tal de fomentar las prácticas de investigación

Competencias investigativas en los estudiantes – De comunicación oral de resultados

La presentación del proyecto ante un auditorio no es la más pertinente para el profesor, porque, desde su punto de vista, carecen de creatividad para mostrar productos distintos a las diapositivas que comúnmente se emplean, pues se les da un margen de libertad para que puedan hacerlo. En el caso de los audiovisuales que solicita para mostrar el proyecto, ha sido por imposición. Los movimientos que realizan durante el discurso, no son adecuados para él, pues los caracteriza como fuera de lugar; esto también lo relaciona con la falta de conocimiento y preparación del tema.

Con respecto al límite de las presentaciones, considera que, se rebasa, o bien, consumen muy poco tiempo.

Con relación a los trabajos escritos, señala que la mayor parte son informales debido a que muchas de las veces ni siquiera tienen portada o están rayoneados; además de no cumplir puntualmente con las normas APA.

De comunicación escrita de resultados

No se efectúa como tal la entrega de un informe de investigación, pero sí del protocolo y del marco teórico, en su caso. No obstante, para él, los títulos son ambiguos; el planteamiento y objetivos, de igual forma presentan imprecisiones pese a que les había dado indicaciones de que tenían detalles. El marco teórico considera

que no es un producto de la autoría de los estudiantes, pues señala que hubo plagio de información. Finalmente, las referencias no cumplen con el estilo de citación en APA.

Futuro de los trabajos de investigación de los estudiantes a consideración del docente

Considera que hacia el Taller de Investigación 3, tendría que efectuarse el desarrollo de la investigación, de tal forma que se tenga el trabajo culminado al finalizarlo y que este sea perfeccionado en el seminario de Titulación, para facilitar la obtención del grado una vez que egresen los estudiantes.

4.4 Análisis curricular al Plan de Investigación y Programas de estudio de los Talleres de Investigación I y II

Este análisis se realizó tras revisar por los tres documentos en cuestión de manera separada, con la finalidad de conocer en primer lugar su estructura, y posteriormente, contraponerlos con respecto a la metodología señalada (ver pág. 75). En primer lugar se ofrece la composición general de los programas y el plan, y en segundo término, el análisis en sentido estricto.

4.4.1 Descripción general de los programas y del plan

El perfil de egreso del licenciado en Comunicación de la UAPH, señala que se tendrá la capacidad para el análisis de los fenómenos comunicativos vinculados a la política, lo audiovisual y la sociedad, desde un punto de vista científico. (UAEMéx, 2015 parr. 4). Y para lograr lo anterior, en el plan de estudios se ofrece una formación en el área de investigación que contempla nueve asignaturas, donde en cada una se propone el desarrollo y fortalecimiento de habilidades investigativas específicas. Es a partir del quinto semestre en donde el tema del proyecto de investigación es abordado y a partir de ello, se trabaja en el diseño de uno, específicamente en el primero de tres talleres.

Programas de estudio de los Talleres

Taller de Investigación I

Esta materia tiene como objetivo el análisis de la realidad social a través del diseño de un proyecto de investigación. Se pretende que al finalizar el curso, haya sido elaborado un documento en donde se delimite la investigación, el problema esté planteado, así como sus respectivas preguntas particulares. Deberá contar con la hipótesis correspondiente y desglosar el enfoque teórico-metodológico, así como las principales técnicas a utilizar. Además, como parte de la elaboración de dicho producto, se tendrá que haber realizado previamente un estado del arte que dé cuenta de los trabajos relacionados con lo que se pretende investigar.

Contenido temático

Son tres unidades temáticas las que abarca el taller:

I. El abordaje científico de las ciencias sociales. En este apartado se abordan postulados epistemológicos básicos para diferenciar el conocimiento ordinario del vulgar, así como los conceptos de teoría, hipótesis y observación (UAEMEX, 2009, p. 4)

II. Ensayando la construcción de un estado del arte. Pretende que se realice una indagación documental con respecto a estudios que se relacionan con el área de interés del estudiante. Lo anterior, con la finalidad de identificar posturas teórico-metodológicas.

III. El proyecto de investigación. Tiene como finalidad la elaboración del diseño de la investigación.

La distribución sugerida para cada unidad temática corresponde a 20 horas

Competencias previas

Para el desenvolvimiento en esta unidad de aprendizaje, el estudiante requiere conocimientos de carácter epistemológico, teórico y metodológico. Por otra parte, deberá contar con las habilidades de síntesis informativa, ya que deberá realizar investigación documental para la construcción del estado del arte. Asimismo,

la observación jugará un papel determinante en la problematización de la realidad social.

Competencias esperadas

Diseño de un proyecto de investigación.

Estrategias didácticas sugeridas

La figura del docente está marcada como expositor en la introducción de la materia y de los propósitos del estado del arte; y más adelante, como guía en la problematización que dé origen al proyecto. Para el estudiante, se sugiere la lectura sobre las características de los fundamentos científicos de las ciencias sociales; la investigación documental de al menos tres investigaciones relacionadas con el tema de interés, así como la discusión grupal con respecto a los proyectos, previo a una presentación de los mismos. Los recursos tentativos son básicamente el pizarrón, la bibliografía e internet.

Productos esperados

El programa aconseja que por lo menos exista la evidencia de tres elementos: minutas por parte de los educandos con respecto a lo explicado y trabajado durante la clase; el borrador del estado del arte y el proyecto de investigación.

Taller de Investigación II

Ubicada en el sexto semestre, el propósito de esta materia, es el desarrollo del proyecto elaborado en la asignatura que le antecede, de tal manera que al finalizar el curso se cuente con el marco teórico que sustentará el trabajo de investigación. Se pretende que el producto desarrollado aterrice en la recolección de información de campo en el tercer taller, y de esta manera, se transforme en un trabajo para titulación.

Contenido temático

Debido a que la naturaleza de este taller está mayormente orientada a la práctica, los ejes temáticos que la componen son:

I. Conceptualización

II. Estado del arte

III. Teorías

IV. Contextualización

Para la primera parte, los conceptos centrales del tema, problema y metodología deberán definirse; mientras que en la segunda, se deberá actualizar el estado del arte; finalmente, el tema, la problemática y metodología deberá anclarse a un marco teórico que sea compatible con lo planteado. El programa señala un total de 75 horas teórico-prácticas para cada sección.

Competencias previas

Los requisitos para un adecuado desempeño en la asignatura constan de conocimientos sobre la delimitación temática, acepciones terminológicas, distinción entre los conceptos de teoría, conceptos y referencias. En otros aspectos, las habilidades básicas requeridas son la observación, la búsqueda y recolección de información documental y capacidad para contextualizar el tema con respecto al medio social, teórico y metodológico.

Competencias esperadas

Construcción del marco teórico de la investigación

Estrategias didácticas sugeridas

En lo general, el programa sugiere la realización de lecturas correspondientes a los temas de interés de los alumnos, así como de bibliografía de carácter metodológico. Lo anterior, con el fin de que se realice un procesamiento de la información que inicie con el trazo de un cuadro sinóptico donde se condensen los conceptos medulares del trabajo, que posteriormente, redunde en la construcción de la contextualización del proyecto, el marco teórico y metodológico.

Productos esperados

De acuerdo con los ejes temáticos del programa, se aconseja la entrega de fichas documentales, un cuadro sinóptico de los conceptos, la lectura del material bibliográfico, hemerográfico o cibergráfico, revisión de casos en clase, la

delimitación, la entrega de una base de datos del estado del arte, un escrito del marco teórico y del contexto, y finalmente, un capitulado teórico terminado.

Los porcentajes varían según el criterio del profesor.

Plan de Investigación

Este documento explica la normatividad y criterios de las prácticas investigativas que se realizan al interior de la UAPH. Fue elaborado por Aguilar (2013), quien es el representante del Comité Científico de la Unidad. La estructura del contenido está organizada en cinco dimensiones, de las cuales sólo cuatro están vigentes.

- a) La normatividad de las prácticas de investigación
- b) Los criterios para la evaluación de proyectos
- c) La vinculación de los trabajos de investigación con respecto a los planes y programas de estudio
- d) La publicación de una revista interna de investigación (actualmente sin aplicación)
- e) Cualidades de los docentes que se relacionan con las actividades de investigación
- f) Instrumentación del Plan de Investigación
- a) La normatividad de las prácticas de investigación

La investigación tiene un papel determinante en la formación de los estudiantes, así como ser considerada como un medio para vincular a la unidad con el sector productivo. En otros aspectos, proyecta que la comunicación de resultados sea plasmada en una publicación apta para todo público, especialmente para el sector productivo.

- b) Criterios para la evaluación de proyectos

Como en todo trabajo de carácter científico, deben cumplir con la congruencia epistemológica, teórica y metodológica. No se amparará la aplicación mecánica de metodologías, pues el proyecto debe enfocarse al estudio de un fenómeno o problema. Asimismo, deben corresponder a los planes y programas de estudio de la

UAPH. Por otra parte, se toma en cuenta la justificación, recursos y aplicabilidad. El documento señala la necesidad de que todo proyecto de investigación esté avalado por el Comité Científico.

c) Vinculación de los trabajos de investigación con respecto a los planes y programas de estudio

De acuerdo con el texto, la naturaleza de la investigación realizada en la unidad es preferentemente de corte institucional, lo cual significa que se busca fortalecer la calidad de la enseñanza-aprendizaje a través de estas prácticas, la titulación de egresados, la vinculación con el sector social, laboral y productivo; además de la mejora en la práctica docente. En ese sentido, se propone una enseñanza de la investigación de carácter significativo; es decir, que no se base en el estilo bancario de aprendizaje.

En otros temas, presupone que alumnos y maestros cuentan con las competencias necesarias para el desarrollo de las prácticas investigativas, las cuales corresponden con los planes y programas de estudio de la unidad. Asimismo, enuncia que las líneas de investigación también son congruentes con dichos contenidos.

d) La publicación de una revista interna de investigación

No existe una publicación interna en donde se difundan los proyectos de investigación de la UAPH, por lo que esta categoría no está desarrollada. Sólo se enuncia como una dimensión aspiracional.

e) Cualidades de los docentes que se relacionan con las actividades de investigación

Los docentes son expertos en las líneas de investigación. Asimismo, estas son las siguientes:

1. Investigación institucional
2. Investigación educativa
3. Investigación de apoyo a los programas educativos o pedagógica

Instrumentación del Plan de Investigación

Para la operatividad de lo pretendido, deben aplicarse algunas estrategias en las asignaturas relacionadas con la investigación. Este plan retoma la propuesta de una enseñanza-aprendizaje basada principalmente en la práctica de Sánchez (2014), quien propone cuatro competencias básicas para la investigación:

1. Aprender a leer con enfoque crítico, hermenéutico y científico
2. Aprender a escribir de manera coherente y académicamente
3. Aprender a observar, que es comprender la realidad de manera racional
4. Aprender a describir, que es la práctica de teorizar lo observado.

En ese sentido, los docentes de las asignaturas relacionadas con la investigación, deberán promover el fortalecimiento de dichas competencias como a continuación se describe:

Sem.	Tareas de investigación	Competencia básica	Sugerencias didácticas
1	Redacción de objetivos, construcción de hipótesis, síntesis, jerarquización	Lectura	Lectura de textos científicos, análisis hermenéutico, ponderación y sistematización de información
2			
3	Uso de normas APA, redacción de antecedentes y justificación (relevancia), descripción de términos	Escritura	Elaboración de ensayos, reportes, monografías, reseñas, glosarios, etc.
4			
5	Planteamiento del problema, problematización, contextualización	Observación	Elaboración y aplicación de instrumentos de medición, entrevistas, listas de verificación
6			
7	Integración de elementos metodológicos que deriven en anteproyectos de titulación	Descripción	Construcción metodológica, elaboración de proyectos, protocolos y propuestas de investigación
8			
9			
10			

Tabla 13. Competencias investigativas y actividades para desarrollarlas. Fuente: Aguilar (2016).

4.4.2 Resultados del análisis curricular

Datos generales de los programas

a) Presentación

Los dos programas de estudio con respecto a los talleres, tienen como objetivo que el estudiante desarrolle investigación con la finalidad de estudiar una realidad. El plan de investigación limita dicha actividad sólo a dos ámbitos: el institucional, y a lo educativo. Cabe aclarar que en el Plan, tampoco se especifica si son los alumnos quienes deberán apegarse a esos espacios o los docentes investigadores.

b) Justificación

Sólo el programa del Taller II está justificado. Se basa en la premisa de que la investigación es una de las funciones sustantivas de la universidad; de ahí su pertinencia. En cuanto al Plan, se justifica a partir del establecimiento de los criterios para el desarrollo de los procesos de investigación en la UAPH.

c) Modalidad

Pese a que el Taller de Investigación I, lleva dicho nombre, la modalidad en que debe implementarse y que está establecida en el programa oficial, menciona "curso". En cuanto al segundo taller, sí aparece tal denominación en su carácter. En cuanto al plan, no enuncia una modalidad concreta, pero sí indica que las materias de investigación en las carreras, deberán promoverse dichas prácticas, con la finalidad de que los alumnos elaboren sus trabajos de tesis.

d) Semanas

En ninguno de los documentos aparece explícito el número de semanas contempladas. Sin embargo, en la distribución temática y horaria, para el Taller I se tienen contempladas 60 horas, que dan un total de 16 semanas; mientras que en el caso del Taller II, se contabilizó un total de 80 que equivalen a 20 semanas.

e) Temas

El programa del Taller 1 inicia con el tópico de la metodología en las ciencias sociales, luego sobre el tema del estado del arte, para culminar con el diseño del proyecto de investigación. Por otra parte, el segundo programa generaliza los temas a tratar, pues la primera unidad solo se denomina "conceptualización", la segunda "Estado del arte" (a pesar de que ya se había abordado en el primer programa),

“teorías” y la “contextualización”. Por su descripción, pretenden abonar a la consolidación del proyecto diseñado en el curso antecedente. El plan de investigación no menciona qué temas deberán ser vistos por los alumnos.

f) Horas

Con respecto a la distribución horaria para el curso del Taller I, el programa señala 60 horas que se dividen en 30 de teoría y 30 de práctica. Dicha designación es congruente con la duración de un semestre, que corresponde a 16 semanas. Para el Taller II, se plantea un total de 80 horas, aunque no se especifica qué cantidad se estipularán para la práctica ni teoría. Además, esto no es coherente con la duración de un semestre, pues 80 horas implicarán 20 semanas de trabajo. En cuanto al plan de investigación, tampoco marca las horas destinada a los temas o actividades de investigación que deberán destinarse a ello.

g) Créditos

Para ambos talleres, los créditos que aporta la materia al avance académico del alumno, son seis para cada uno. No obstante, el plan de investigación no señala cómo deberían estar distribuidos dichos indicadores.

6. Pertinencia y nexos con el resto del currículo

a) Pertinencia

- IV. Formación de capital humano
- V. Avance de conocimiento tecnológico
- VI. Compromiso práctico

En cuanto a la pertinencia, que implica destacar las contribuciones a la formación de capital humano, promoción del avance de conocimiento tecnológico y el compromiso práctico, el programa del Taller I sólo destaca el rubro del capital humano con la formación de investigadores sociales y asesores en el ámbito público y privado, capaces de realizar análisis de la realidad social. Para el taller II, de igual forma se destaca este rubro, el cual plantea la formación de interventores sociales. Finalmente, el plan sólo destaca el compromiso práctico donde establece la necesidad de contribuir al conocimiento científico y tecnológico dentro de la institución, apeguándose a los requisitos de calidad científica.

b) Nexos con el currículo

I. Con el perfil del egresado

En cuanto a los talleres I y II, los programas mantienen un vínculo con el perfil de egreso del licenciado en comunicación, ya que uno asigna el rol de los estudiantes como investigadores sociales y otro como interventores de la realidad social. Mientras tanto, el plan sólo se enfoca en que los alumnos de todas las carreras, sepan realizar investigación.

II. Con el objetivo del programa

El contenido del programa del Taller I es congruente con el objetivo que este persigue porque los temas y actividades están encaminadas al análisis de la realidad social mediante un protocolo de investigación. A diferencia del Taller II donde ambos indicadores son incongruentes porque, por una parte, el objetivo plantea llevar a término la investigación, mientras que el contenido busca sólo consolidar la propuesta teórica. Por otra parte, el plan sí guarda relación con su objetivo, pues ofrece una matriz en donde indica qué competencias investigativas deben desarrollarse, así como las actividades para fortalecerlas.

III. Con otros cursos

El curso del Taller I sí tiene vinculación con otros cursos que se ofertan durante el semestre, que son de carácter teórico y práctico, todos ellos relacionados con el quehacer de la Comunicación. En contraste, el Taller II, sólo guarda una estrecha relación un una materia teórico-práctica de carácter contextual, mientras que las otras 4 son totalmente instrumentales. En cuanto al plan, no aplica esta característica, pues no existen otros planes encaminados al desarrollo de competencias investigativas.

7. Ubicación en el programa docente y correspondencia con los contenidos previos y posteriores

a) Posición en el mapa curricular

La materia de Taller de Investigación I, está ubicada en el quinto semestre (véase pág. 22), ocupa la sexta posición de un total de nueve. En ese sentido, pretende conjugar los conocimientos y habilidades adquiridos en las cinco materias anteriores a esta. En cuanto al Taller II, se trata de la séptima y se aborda en el sexto semestre. En su estructura interna, presenta un desfase con respecto a su antecesora, pues pretende construir un estado del arte, cuando ya se había realizado en el semestre anterior. Finalmente, para el plan de investigación, esta debe ser transversal en los mapas curriculares, es decir, siempre deberán realizarse actividades relacionadas con dicha práctica.

b) Abordaje de contenidos

La forma en que se plantea al abordaje de los contenidos para el Taller I, es de carácter deductivo porque parte de la temática general de la científicidad en las ciencias sociales y culmina con el tópico del diseño de un proyecto de investigación. Por el lado opuesto, el Taller II lo hace de manera inductiva, pues parte de los conceptos particulares del trabajo y termina en la contextualización o marco de referencia. En cuanto al plan de investigación, se desconoce cómo tendría que ser el desarrollo de los contenidos.

c) Equilibrio entre teoría y práctica

Existe un equilibrio entre teoría y práctica en cuanto al programa del Taller I, pues para cada unidad temática, debe trabajarse en un producto concreto; a diferencia del Taller II, donde el contenido temático versa más bien sobre un listado de actividades a realizar. Finalmente, en cuanto al plan de Investigación, debido a la ausencia de problemas-temas, todo se orienta a la ejecución de diversas actividades en torno a tareas de investigación.

8. Análisis de los componentes de enseñanza-aprendizaje

a) Objetivos

Generales

El programa del Taller I plantea como objetivo el que los estudiantes analicen la realidad social mediante el diseño de protocolos de investigación. Por otra parte, el planteado por el Taller II es el de concluir un proyecto de investigación que aspire

a convertirse en un trabajo para la evaluación profesional. Por último, el plan persigue el otorgamiento de habilidades prácticas en los alumnos para la promoción de trabajos de investigación, especialmente para la tesis de grado.

Particulares

En cuanto a los objetivos particulares, para el taller I, se persigue que el estudiante distinga las características de los criterios de cientificidad en las ciencias sociales, además del propósito de la construcción de un estado del arte. Finalmente, que construyan un proyecto de investigación. Para el Taller II, no se enlistan objetivos particulares; y finalmente, el plan de investigación busca que se aprenda a leer, escribir, observar y describir desde una perspectiva científica.

b) Contenidos

Con respecto al programa del Taller I, los contenidos pueden agruparse en tres categorías: nociones epistemológicas básicas, estado de la cuestión y construcción de un proyecto de investigación; mientras que para el Taller II, en lugar de contenidos son tareas específicas a desarrollar, tales como la proposición de conceptos clave, elaboración de justificaciones, valoración del trabajo de campo y praxis. Por otra parte, el Plan de investigación no plantea contenidos.

c) Métodos

Tanto el programa de investigación I, como el plan de investigación de la UAPH-UAEMÉX, señalan al docente como un guía que facilita el que los estudiantes desarrollen sus conocimientos y habilidades para investigar, es decir, se recurre al método del aprendizaje dirigido. En contraste, el programa del Taller II no plantea qué rol debería tener el profesor, pero sí qué actividades deberán desarrollar los estudiantes, por lo que se trata de un método autodidacta.

d) Medios

Las estrategias didácticas que se proponen para la ejecución del taller de Investigación, son la exposición docente, el trabajo colaborativo y las discusiones grupales. Para el Taller II, más bien consisten en una lista de actividades que los alumnos deberán desarrollar, tales como análisis de enunciados, búsqueda de

información, lectura de textos, discusión de conceptos y elaboración de fichas de información. Esto debido a que, como se mencionó, el método parte de una concepción más bien autodidacta.

Finalmente, el plan de investigación, de igual manera propone una serie de tareas a realizar con fines de contribuir al desarrollo de las competencias investigativas, tales como la lectura de textos científicos, la redacción de textos académicos, planteamientos de problemas, aplicación de instrumentos, uso de citación y elaboración de proyectos de investigación.

e) Evaluación

Los criterios de evaluación para el Taller I versan sobre la entrega de tres productos: minutas sobre lo trabajado en clase, el borrador del estado de la cuestión y el proyecto de investigación. Para el taller II son numerosos los productos, ya que abarcan desde las fichas de información elaboradas, hasta el capitulado impreso. En cuanto al plan de investigación, establece los lineamientos que evaluarán el trabajo de tesis.

f) Análisis de la bibliografía

La bibliografía básica para el Taller de Investigación I, consta de seis libros, aunque ninguno es reciente, pues datan de entre 1973 hasta el 2002. El programa no ofrece fuentes complementarias. En cuanto al programa del Taller II, no ofrece ningún tipo de bibliografía. Finalmente, en el caso del Plan de Investigación, hay seis fuentes, y sólo dos de ellas son de carácter metodológico.

4.5 Interpretación de resultados

Competencias comunicativas de contacto o notificación

En cuanto a la expresión verbal, los estudiantes manifestaron una vocalización inadecuada, debido a que la velocidad de su discurso fue alta, así como de una ausencia de entonación y pausas vocalizadas. Esto se relaciona con la práctica que realizaron a propósito de la lectura de sus diapositivas y no a una exposición como tal. De acuerdo con esto, es probable que dicha lectura en voz alta esté asociada con la ausencia de movimientos corporales, o en este caso, de ilustradores.

Se observó una vocalización, velocidad y entonación adecuada, el discurso que emitió durante sus intervenciones, por lo tanto, fue comprensible en el 67 por ciento de las veces. Asimismo, se registraron pausas vocalizadas.

De entendimiento

En la observación realizada, durante la ronda de comentarios hacia los protocolos por parte de los pares, estos giraron en torno al contexto del tema, en mayor medida. Esto significa que hubo problemas de entendimiento debido a la ausencia de un marco referencial mínimo para que los alumnos compartieran los mismos campos de experiencia; por lo tanto, no hubo un acoplamiento expresivo entre expositores y público. En otras palabras, al solicitar aclaraciones en torno a la ubicación espacial, temporal y temática del proyecto (que bien se mostró en las diapositivas de la presentación), se reflejó cierto grado de desconocimiento).

En el docente, la mitad de las veces en que presentaron los proyectos, no realizó ningún comentario. Al momento de señalar alguna observación, en dos ocasiones lo hizo para solicitar precisiones con respecto a los conceptos clave que se empleaban en los proyectos, mientras que en una sola vez, esto fue para cuestionar la estructura de la pregunta de investigación de un equipo. En ese sentido, al permanecer en silencio la mayor parte de las veces, en teoría reflejó lo que se denomina como indisposición para comunicarse, respaldado con respecto a los escasos movimientos corporales realizados.

Competencias comunicativas de persuasión

Aunado a la premisa que versa sobre la necesidad de contar con conocimientos previos para defender una postura o idea; en el caso de la competencia argumentativa, se encontró tras la presentación de los proyectos, el 67 por ciento de los equipos no ofreció ninguna propuesta para modificar el trabajo. Si bien, ese mismo porcentaje realizó observaciones en la estructura del trabajo, no hubo ninguna respuesta por parte de los equipos.

De la misma forma, ocurrió con el docente. En ningún momento ofreció alguna propuesta que ayudara a los equipos a modificar su proyecto; pese a que en una de sus intervenciones, señaló que la pregunta de un equipo tenía limitaciones. Es aquí donde se observa que las limitaciones en torno a la competencia expresiva, incide directamente en la argumentativa.

Competencias comunicativas de coordinación

Al implicar a un nivel más elevado que requiere del dominio de las otras competencias, el consenso no se manifiesta de ninguna manera. En ese sentido, esto también se reflejó en el interés de los equipos con respecto al tema, pues en más de uno, se identificó que el tópico seleccionado no resultaba del interés de varios miembros. Por otra parte, ante la ausencia de propuestas por parte de los estudiantes hacia los protocolos, y de igual manera, en el docente; de ninguna manera se llegó a un proceso de consenso.

Didáctica del docente de los Talleres de Investigación

En general, durante la observación no participante y en los resultados del grupo de enfoque, se evidencia que las estrategias implementadas por el docente para estos Talleres; han sido las mismas a lo largo de los distintos grupos. Por esta razón, los resultados en cuanto al ambiente de la clase, tanto en el grupo de enfoque piloto, como en el definitivo, fueron similares. En ambos se reportó un clima de tensión que, aunado a la escasa intervención del docente, resulta inadecuado para generar un interés hacia la investigación. Lo anterior se refleja en una insatisfacción discente en la que coincidieron los estudiantes del grupo focal. Debe señalarse que para algunos estudiantes, al realizarle preguntas al profesor con respecto a sus

proyectos, la mayoría consideró que “divaga”, o bien, ofrece explicaciones que les hacen reflexionar, en lugar de responder directamente. Esta actitud de esperar una respuesta concreta por parte del docente a sus preguntas, evidencia un esquema de aprendizaje no autónomo. De ahí que en ellos existan problemas de entendimiento entre sí, porque no cuentan con el conocimiento suficiente para adecuar sus campos de experiencia.

Competencias investigativas

Los alumnos del grupo coincidieron en que el primer paso para investigar es contar con un tema. Lo anterior, demuestra que se parte de un referente conceptual, en lugar de efectuar una observación del entorno; es decir, contemplar la realidad bajo la óptica comunicativa para encontrar disrupciones en el entorno. Para los educandos, la pregunta de investigación surge a raíz de una discusión entre los miembros del equipo, una vez que ya se seleccionó un tema para investigar.

Las limitaciones que se tienen en la competencia de observación, inciden directamente en la forma en que se enuncia la pregunta de investigación por escrito, los objetivos y la hipótesis, pues la lógica conceptual dista de la situación real. Debido a esto, los equipos muestran un nivel básico en torno a las características estructurales del proyecto. Además, las deficiencias en su expresión escrita, dificultan designar con precisión a su objeto de estudio, por lo que queda manifiesta la relación entre una y otra competencia: la expresión data y designa a una realidad que proviene a su vez de la capacidad para observar el entorno. Al compartir tales apreciaciones con los otros compañeros del equipo, se espera una deliberación, o bien, el entendimiento entre ellos, de manera que se desencadene una argumentación para defender sus ideas. Esto da como resultado dos posibles escenarios: la imposición de una idea para el proyecto o el consenso grupal. En esta investigación, los resultados demostraron que predominó el primero en los equipos.

Congruencia entre las competencias diagnosticadas y las promovidas en el Plan Formal

Se ha denominado Plan Formal, al conjunto de lineamientos que rigen la enseñanza-aprendizaje al interior de la UAPH. En este caso, como se ha mencionado a lo largo de este texto, corresponden al Plan de Investigación y a los Programas de Estudio de los Talleres de Investigación. En ese orden, el primer documento señala cuatro competencias básicas de investigación, como es la lectura, escritura, observación y descripción. La que compete a este proyecto corresponde a la observación, por ubicarse en el semestre en que se realizó el diagnóstico, es decir, sexto semestre, y que precisamente, señala dicho documento. Para llevarse a cabo, propone la elaboración y aplicación de instrumentos de investigación. Aguilar (2016).

Como se observó en los resultados, existen discordancias entre los mismos programas de los Talleres de Investigación I y II, junto con el Plan de investigación porque el segundo, está orientado a desarrollar únicamente actividades de investigación que contribuyan al desarrollo institucional o educativo; cuando esto es incompatible con el perfil de egreso del licenciado en comunicación, quien está orientado al análisis de una realidad social.

Por otra parte, el Programa de Investigación del Taller II basa la estrategia didáctica en un método de corte autodidacta, ya que no menciona qué papel debe ejercer el docente. Esto significa que los estudiantes deberán aprender por sí mismos los conocimientos que el programa enuncia, a través de las actividades establecidas, con el fin de que desarrollen las competencias investigativas. Además, no es congruente la planeación de esta materia con respecto a la cronología, pues requiere de 4 semanas más de las que dura un semestre en la UAEMÉX, las cuales no rebasan las 16.

En otros aspectos, en los programas de estudio correspondientes a los talleres, se propone el diseño de un proyecto de investigación, estado de la cuestión, y el marco teórico, respectivamente. Desde esa arista, hay contradicciones entre el plan y los programas, porque, como se mencionó, persiguen el desarrollo de competencias distintas. De igual forma, en el plan vivido, se obtuvieron

inconsistencias en la expresión escrita, pues, según lo establecido en el Plan de Investigación, esa competencia tendría ya que estar desarrollada.

De acuerdo con lo planteado hasta el momento, es posible establecer las características de las competencias comunicativas que poseen estudiantes y docente del taller de investigación, así como las investigativas que los alumnos han desarrollado hasta el semestre en cuestión. Lo anterior queda como se describe a continuación:

Competencias comunicativas		Diagnóstico	
Categoría	Tipo de competencia	Alumnos	Docente
1. De notificación y contacto	Expresión	Medianamente desarrollada	Poco desarrollada
	Entendimiento	Poco desarrollada	Desarrollada
2. De persuasión	Argumentación	Nula	Medianamente desarrollada
3. De coordinación	Consenso	Nula	Nula

Tabla 14. Diagnóstico de las competencias comunicativas en docente y estudiantes.

Competencias investigativas

Tipo	Diagnóstico
1. Observación	Poco desarrollada
2. Problematización	Poco desarrollada
3. Recolección de información	Poco desarrollada
4. Análisis e interpretación	No desarrollada
5. Comunicación de hallazgos	Poco desarrollada

Tabla 15. Diagnóstico de las competencias investigativas en estudiantes

Conclusiones del capítulo

Los resultados arrojados por las técnicas de investigación revelan que hay competencias comunicativas de notificación o contacto, persuasión y coordinación poco desarrolladas tanto en docente como estudiantes de los Talleres de Investigación en la carrera de Comunicación de la UAPH-UAEMÉX. En ese sentido, eso repercute en que los alumnos presenten competencias investigativas laxas en lo que, a observación, problematización, recolección de información, análisis e interpretación y desde luego, comunicación de resultados, respecta.

Por otra parte, la didáctica empleada en los talleres no ha variado a lo largo de las generaciones a pesar de los problemas que han presentado los estudiantes. Se trabaja desde el enfoque colaborativo y desde el Aprendizaje Basado en Investigación, no obstante, los resultados con respecto al desarrollo de las competencias investigativas, son improductivos porque no se cumplen al 100 por ciento los objetivos planteados.

Finalmente, hay incongruencias entre el Plan de Investigación y los programas de estudios de los talleres. El primero contempla tareas y expectativas distintas para cada semestre, que están desalineadas con respecto a los objetivos de los programas. En otros aspectos, los segundos establecen objetivos y delimitan productos que se contraponen entre uno y otro, lo cual tampoco es coherente con lo que se obtiene en el plan vivido.

REFLEXIÓN FINAL Y RECOMENDACIONES

A lo largo del trabajo se describió el resultado del diagnóstico realizado en el sexto semestre (2019-A) de la licenciatura en comunicación, con respecto a las competencias comunicativas que presentan estudiantes y docente en la didáctica de las competencias investigativas. Lo anterior fue llevado a cabo en la Unidad Académica Profesional Huehuetoca (UAPH), que pertenece a la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMÉX). Para esto, se ha problematizado en cuanto a los conflictos que presentan los estudiantes de esa entidad, para plantear, desarrollar y concluir trabajos de investigación, además del cómo se les enseña a investigar.

Asimismo, se ha planteado teóricamente que los niveles de las competencias comunicativas son tres, como son el de notificación y contacto, el persuasivo y el de coordinación. De igual forma, que las competencias investigativas versan sobre la observación, problematización, recolección de información, análisis e interpretación y comunicación de resultados.

Por otra parte, el nexo entre ambas, corresponde directamente a la didáctica, es decir a planeación y ejecución de las estrategias necesarias para desarrollar en los estudiantes conocimientos y habilidades; determinada en gran medida por el docente y el plan formal de enseñanza, como los programas de estudio y filosofía institucional.

Como último apartado del presente trabajo, conviene recordar la pregunta general que orientó esta investigación, misma que fue enunciada en el primer capítulo: ¿Qué competencias comunicativas se diagnostican en estudiantes y docente en la didáctica de las competencias investigativas en los Talleres de Investigación I y II de la licenciatura en Comunicación y qué congruencia tienen con respecto a las que se promueven en esos programas de estudio y el Plan de Investigación de la UAPH-UAEMÉX?

Si bien, hasta el momento se ha determinado que las competencias comunicativas en alumnos y docente durante la ejecución del acto didáctico son cruciales en las distintas etapas de la construcción del conocimiento y desarrollo de

habilidades; en el caso de la didáctica de la investigación, el flujo comunicativo en el aula depende directamente de estas competencias y del tipo de estrategia implementada por el docente. Así, si se recurre a la exposición del alumno o docente, deberá cuidarse el volumen, entonación y rapidez del discurso; de igual manera, el lenguaje corporal, que corresponde directamente al nivel expresivo.

Con respecto a la pregunta particular ¿cuáles son las competencias comunicativas que se requieren en la didáctica de las competencias para investigar? En este diagnóstico se demostró que no basta con el nivel expresivo de la competencia comunicativa para el desarrollo de habilidades de investigación, ya que los recursos se limitan únicamente a la vía oral. Por otra parte, la interactividad entre docente-alumno y alumnos-alumnos puede fomentar la competencia investigativa de la observación; pero esta a su vez, requiere del entendimiento entre uno y otro actor, que corresponde al segundo nivel de las facultades comunicativas, ubicadas en la categoría de notificación y contacto.

En otros aspectos, la deliberación es fundamental para esclarecer los datos percibidos a través de la observación. Es aquí donde el conocimiento previo que poseen los actores comunicantes, permite el entendimiento mencionado; además de que les facilita la generación de argumentos para la exposición de ideas. A esta capacidad, precisamente se le denomina como argumentación y corresponde al segundo nivel de las competencias comunicativas. Gracias a ella, es posible efectuar la habilidad para problematizar. Finalmente, el nivel de competencia comunicativa más alto que es el de consenso, permite establecer acuerdos en torno a un planteamiento del problema, no importando si los acuerdos se dan entre alumnos-alumnos o alumno-docente.

En ese sentido, queda resuelta también la cuestión ¿qué relación hay entre las competencias comunicativas y la didáctica de las competencias para investigar? Pues, como se mencionó, la expresión, el entendimiento, la persuasión y el consenso, coadyuvan en el desarrollo de las competencias investigativas tales como la observación, problematización, recolección de información, el análisis e interpretación y, con más razón, la comunicación de los hallazgos; por lo que la relación entre ambas es de carácter transversal.

Lo anterior se reflejó en los resultados del diagnóstico realizado, pues tanto estudiantes como docente, reflejaron un nivel poco desarrollado en cuanto a las competencias comunicativas (véase tabla 14 y 15, pág. 142). Esto repercutió en dos sentidos: en las limitaciones de las competencias investigativas de los alumnos, que se manifestó en numerosas deficiencias en cuanto a sus trabajos de investigación debido a un bajo alcance en cuanto a la comunicabilidad de las ideas, vinculado a las competencias de observación y problematización.

Para la pregunta particular ¿qué proceso comunicativo se efectúa en la didáctica de las competencias para investigar entre docente-estudiantes en el Taller de Investigación II? En el caso de los escenarios observados que correspondieron a las clases de los talleres de investigación, se encontró un proceso comunicativo de carácter lineal; la mayor parte, basado en una dinámica de pregunta-respuesta, pero que no conllevó a un diálogo interactivo. Esta limitación está directamente relacionada con el estado de las competencias comunicativas de los actores en cuanto a la expresión y entendimiento, cuyo nivel, como se mencionó, es laxo porque el marco de referencia de los alumnos es limitado para efectuar la competencia de entendimiento entre sí y hacia el docente.

En consonancia con lo anterior, de las competencias investigativas detectadas en los estudiantes, apenas destaca la observación en un nivel poco desarrollado, al igual que la problematización y recolección de información; mientras que la de análisis e interpretación, se desconoce su estado porque los alumnos no han realizado la aplicación de técnicas de investigación. Desde luego, la expresión escrita es una evidencia de lo anterior y que, además, en lo general, presenta limitaciones con respecto a la coherencia, congruencia, adecuación e intertextualidad en los trabajos de los alumnos.

En ese punto, las estrategias didácticas del docente no fortalecen el desarrollo de una competencia u otra, debido al proceso lineal de comunicación descrito en párrafos previos. De igual manera, la mediación del profesor en el grupo, resulta insuficiente si se toma en cuenta que los estudiantes aún no logran efectuar aprendizajes de manera autónoma.

Con respecto a la última pregunta particular ¿qué congruencia hay entre las competencias comunicativas para investigar promovidas por los programas de estudio, las requeridas por el Plan de Investigación de la UAPH y las que presentan docente y estudiantes del Taller de Investigación II? En cuanto a las competencias promovidas por el Plan de investigación y los programas de estudio de los talleres, hay incongruencias principalmente por los objetivos que persigue uno y otro.

Por una parte, el primero pretende desarrollar la habilidad de observación, mientras que los otros, sólo enfatizan en los productos como el protocolo y el marco teórico. Sin embargo, en cuanto al plan vivido, al manifestarse en los estudiantes una competencia investigativa de observación poco desarrollada, resulta medianamente congruente con lo proyectado en el primer documento, si se toma en consideración que, al culminar el sexto semestre, esta tendría que estar desarrollada. No obstante, en cuanto a la escritura que los alumnos tendrían que dominar a partir de los semestres cuarto y quinto a juicio del Plan, resulta deficiente por lo que ya se ha mostrado.

Cabe destacar que en la presente tesis de Maestría, se verificó la certeza de la premisa de investigación propuesta, misma que rezaba como “docente y estudiante del Taller de Investigación I y II de la licenciatura en Comunicación de la UAPH-UAEMÉX, poseen competencias comunicativas deficientes en la didáctica de las competencias investigativas, y además, estas son incongruentes con las esperadas en los programas de estudios de esas asignaturas y el Plan de Investigación”,

En otros asuntos, es importante subrayar algunas de las limitaciones que presentó este diagnóstico, tales como la magnitud del universo analizado, ya que se contempló a un total de 19 estudiantes y un profesor; de igual forma, la selección de un solo espacio académico para analizar el objeto de estudio. Antes bien, debe señalarse que la naturaleza de este trabajo fue de carácter cualitativo. No obstante, queda abierta la posibilidad de realizarlo en otros lugares, pues los problemas en la enseñanza de la investigación en Comunicación, como se enunció en el primer capítulo, no solo competen a la UAEMÉX.

De igual manera, deberá trabajarse en la elaboración de una propuesta didáctica que fortalezca los tres conceptos eje que articularon esta investigación de Maestría, con el fin de implementarla y, posteriormente, evaluar sus resultados tras un tiempo definido. No obstante, debido a los tiempos establecidos por el programa de posgrado, esto deberá efectuarse en otro momento y probablemente, constituya el trabajo para un nivel doctoral, pues la instrumentación de un plan correctivo que incida en la práctica docente, y a su vez, se vea reflejado en el aprendizaje de los estudiantes, requiere de un periodo mayor a dos años, lapso en el que se desarrolló la presente tesis de maestría.

Cabe resaltar que el problema de las competencias comunicativas y su relación con las investigativas, no sólo es de una generación de alumnos, sino se ha visto reflejado en diversos ciclos. Basta con revisar el punto 1.2.4 de este trabajo para confirmarlo. Por este motivo, es sugerente trabajar desde y con los estudiantes para el fortalecimiento y desarrollo de dichas competencias, empezando por las comunicativas desde sus niveles más básicos: la expresión y el entendimiento, para transitar a la argumentación y dar paso al consenso; de tal forma que la interactividad entre docente-estudiantes recurra a dichos niveles de las competencias.

Lo anterior tendría que trabajarse durante los primeros semestres, con el fin de que tanto uno como otro actor, trabajen en la construcción de acuerdos, que es el nivel más alto de la competencia comunicativa. De esta manera, en los talleres de investigación se podrá trabajar en diversos proyectos de manera conjunta, teniendo como herramienta básica al diálogo.

En otros aspectos es imprescindible la readaptación del Plan de Investigación de la unidad, con el fin de que este sea compatible con el perfil de egreso de la licenciatura en Comunicación; o bien, construir un plan flexible que sea congruente con las otras carreras. Ahora bien, uno de los aspectos positivos de este documento, es que plantea un trabajo colegiado con los docentes responsables de las áreas de investigación, pero que, en la práctica, no se da. Probablemente la formalización de esos enlaces y el trabajo en conjunto coadyuvaría en el fortalecimiento de las competencias comunicativas.

En cuanto a los programas de estudio, se sugiere realizar una alineación curricular de carácter secuencial para los Talleres de Investigación; pues tanto en el programa del Taller I como del Taller II, pareciera que persiguen objetivos desconectados uno del otro. Lo ideal sería que el Taller I estuviera orientado al fortalecimiento de las competencias de observación y problematización, mientras que en el Taller II, se retomen estas para proceder con la recolección de información, análisis e interpretación; desde luego, teniendo como eje transversal a las cuatro competencias comunicativas.

Finalmente, la promoción y fortalecimiento de las competencias investigativas en la carrera de comunicación puede y debe realizarse desde la reorientación de los programas de estudio, el plan institucional de investigación, así como el diseño y ejecución de una estrategia didáctica que, como ya se ha mencionado, tome como eje interactivo a la comunicación. De esta manera, a partir de la expresión y entendimiento entre estudiantes y con el mismo docente, se podrá coadyuvar en el ejercicio de la observación y problematización. Así, la recolección, análisis, interpretación de datos y su comunicación como competencias, verán su viabilidad en la construcción de acuerdos y generación de consensos entre los actores del escenario áulico.

Fuentes de información consultadas

- Aguilar, A. (2013). Plan de Investigación para la Unidad Académica Profesional Huehuetoca.
- Ander-Egg, E. (1993). *Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- ANIUES, (abril, 2018). *Anuario estadístico 2017-2018, Licenciatura y Posgrado*. Disponible en: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Arango, C. (2005). *Las competencias comunicativas. De la puesta en escena a la puesta en esencia*. Disponible en: <https://www.monografias.com/trabajos33/competencias-comunicativas/competencias-comunicativas.shtml>
- Arasa, C. (2012). *Cuadernos de México núm. 4: Enseñanza de las Habilidades lingüísticas y de pensamiento*. México: Nipo
- Barrera, A. (2017). *Plan Rector de Desarrollo Institucional 2017-2021. Universidad Autónoma del Estado de México*. Disponible en: <http://web.uaemex.mx/prdi2017-2021/>
- Berlo, D. (1969). *El proceso de la comunicación*. Argentina, Buenos Aires: El Ateneo.
- Blanco, A. (coord.) (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación*. Barcelona, España: Narcea
- Booth, W., Colomb, G. & Williams, J, (2003). *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Barcelona, España: Gedisa.
- Brovelli, M. (2001). Evaluación curricular. Fundamentos en humanidades II. 2 (4). 101-122
- Cabrera, R., y Uribe, D. (2004). *El oficio de investigar: una estrategia didáctica para la formación en investigación social*. [Monografía de grado]. Universidad de Antioquía: Colombia.
- Campusano, K. y Díaz, C. (2017). *Manual de estrategias didácticas: orientaciones para su selección*. Vitacura, Chile: INACAP

- Canale, M. (1983). *From communicative competence to communicative language pedagogy*, en J. C. Richards y R.W. Schmidt (eds.), *Language and Communication*. Londres: Longman
- Canale, M. & Swain, M. (1980), *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, *Applied Linguistics*, 1: 1-47.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Madrid, España: Grao.
- Chávez, H. y Carrillo, R. (2009). *El proceso de enseñanza-aprendizaje*. Recuperado el 8 septiembre, 2017. Disponible en:
<http://portalacademico.cch.unam.mx/repositorio-de-sitios/historico-social/historia-de-mexico-2/HMII/Proceso.pdf>
- Chávez, G. (2004). *El grupo de discusión. Una estrategia metodológica útil para generar conocimiento reflexivo en la investigación social desde la perspectiva cualitativa*. México: Universidad de Colima.
- CICE, (2016). *Normativa de simposios*. Disponible en:
https://formacionasunivep.com/cice2016/normativa_simposios
- Cordón, J., López, L. y Vaquero, J. (2001). *Manual de investigación bibliográfica y documental. Teoría y práctica*. Madrid: Pirámide.
- Cortés, F. y De Oliveira, O. (coords.). (2010). *Desigualdad social*. Ciudad de México, México: El Colegio de México.
- Davis, F. (2010). *La comunicación no verbal*. Disponible en:
<https://comunicacionenlaunsj.files.wordpress.com/2011/09/la-comunicacion-no-verbal.pdf>
- De la Herrán, A. (2011). *Técnicas didácticas para una enseñanza más formativa*. Cuba: Universidad de Camagüey.
- Diario Oficial de la Federación (2008). *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. Recuperado 15 de noviembre, 2017. Disponible en:
http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_numero_442_establece_SNB.pdf

- Díaz, S. Mendoza, V. y Porras, C. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. Razón y palabra (75). Disponible en: http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/varia_75/01_Diaz_V75.pdf
- Echeverría, R. (2006). *Actos de lenguaje. Volumen I: la escucha*. Santiago, Chile: Jcaez editor
- Ester, A. (2006). Enseñar a investigar: ¿mito o realidad? *Pampedia*, No. 2, 72-78. Disponible en: <https://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-2/9-Ensenar-a-investigar.pdf>
- Facultad de Ciencias UAEMÉX. (2015). *Modelo Educativo UAEM*. Recuperado el 24 septiembre, 2017. Disponible en: <http://web.uaemex.mx/fciencias/Educacion/Modelo/Modelo.html>
- Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. México D.F, México: Inteligencia cualitativa.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México, D.F, México: Siglo XXI
- Fuentes, R. (2011). 50 años de investigaciones de la Comunicación en México: un recuento descriptivo de la producción publicada. *Revista Brasileña de Ciencias de la Comunicación*. No. 1 (34), 213-213.
- Fuentes, R. (2007). La triple marginalidad de los estudios sobre Comunicación en México: una revisión actual. *Revista Culturales*, No. 3(6). 27-48.
- Galindo, L. (coord.). (2011). *Comunicología. Hacia una ciencia de la comunicación*. México D.F, México: Universidad Intercontinental, A.C.
- Gallardo, Y., y Moreno, A. (1997). *Aprender a investigar. Módulo 4 análisis de la información*. Bogotá, Colombia: ICFES.
- Galvalisi, C. & Grasso, M. (2016). *Enseñar a investigar, enseñar sobre investigación (En línea)*. Trabajo presentado en V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 16 al 18 de noviembre de 2016, Mendoza, Argentina. Recuperado 9 septiembre, 2017. Disponible en: <http://elmecs.fahce.unlp.edu.ar/v-elmecs/actas-2016/Galvalisi.pdf>

- García, A., Alonso, L., López, P., León, P., Segredo, A., y Calvo, D. (2014). Propuesta metodológica para el análisis crítico a un programa de estudio. *Educación Médica Superior*, 29(2). Recuperado de <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/382/251>
- García, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, No.11 1-24. Recuperado el 3 de septiembre, 2017. Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178014>
- García, J. (s.f). *El texto, sus clases, sus propiedades*. Zaragoza, España: IES Avempace Zaragoza.
- García, J. y González, M. (2016). *Principios y Técnicas de investigación*. Nezahualcóyotl, México: UNAM
- Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Guerrero, L. (2008). *La entrevista en el Método Cualitativo*. Disponible en: <http://www.dragodsm.com/pdf/entrevistas-cualitativas-2008.pdf>
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la Acción comunicativa I. Racionalidad de la acción social y racionalización social*. Bogotá, Colombia: Taurus.
- Hall, E. (2003). *La dimensión oculta*. México D.F, México: Siglo XXI
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México, D.F, México: McGraw-Hill
- Hernández, I., Recalde, J., Luna, J. (2015). Estrategia didáctica: una competencia docente en la formación para el mundo laboral. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*,[en línea] 11(1), pp.73-94. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1341442260>

- Hymes, D. (1972). On communicative competence, en J. B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin
- ICE, (2010). *Técnicas de Comunicación Oral*. Disponible en: <https://www.grupoice.com/wps/wcm/connect/e256d874-1c8e-41fd-a808-5087f331afe7/2.pdf?MOD=AJPERES&CVID=I1EvZ9z>
- Izquierdo, M. e Izquierdo, A. (2010). Enseñar a investigar: una propuesta didáctica colaborativa desde la investigación-acción. *Documentación de las Ciencias de la Información*. No. 33, 107-123.
- Kaplún, M. (1998). *El Comunicador popular*. Recuperado el 10 septiembre, 2017. Disponible en: http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/kaplun_comunicador_popular_0.pdf
- Knapp, M. (1991). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Chapultepec, México: Paidós.
- López, E., Cacheiro, M., Camilli, C. y Fuentes, J., (2016). *Didáctica general y formación del profesorado*. La Rioja, España: Universidad Internacional de La Rioja, S.A.
- Machado, Evelio F, y Montes de Oca, N. (2009). Las habilidades investigativas y la nueva Universidad: Terminus a quo a la polémica y la discusión. *Humanidades Médicas*, 9(1) Recuperado en 16 de abril de 2019, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202009000100002&lng=es&tlng=es.
- Marrero, O. y Pérez, Mónica (2014) Competencias Investigativas en la Educación Superior. *RES NON VERBA Revista científica* edición especial, 55-67 Recuperado de: <http://biblio.universidadecotec.edu.ec/revista/edicionespecial/COMPETENCIAS%20INVESTIGATIVAS%20EN%20LA.pdf>
- Martín, M. (2007). *Teoría de la Comunicación. La comunicación, la vida y la sociedad*. Barcelona, España: McGraw-Hill

- Martín, M., Piñuel, J., Gracia, S., y Arias, M. (1991). *Teoría de la Comunicación. Epistemología y análisis de la Referencia*. Naucalpan, México: ENEP ACATLÁN.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193.
- Medina, A. y Salvador, F. (2009). *Didáctica general*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Méndez, A. & Astudillo, M. (2008). *La investigación en la Era de la Información*. Monterrey, México: Trillas.
- Morales, A, Rincón, G. y Romero, J. (2005). Cómo enseñar a investigar en la universidad. *Educere*, No. 9 217-224. Recuperado 9 septiembre, 2017. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602910>
- Moreno, F. Marthe, N. y Rebolledo, L. (2010). *Cómo escribir textos académicos según normas internacionales*. Bogotá, Colombia: Ediciones Uninorte.
- Morin, E. (2009). *Introducción al pensamiento Complejo*. Barcelona, España: Gedisa
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: UNESCO
- Motta, J. (2015). El valor del silencio humano en la cultura escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 167-187. <https://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4914>
- Navarro, R. (coord.). (2011). *Didáctica y currículum para el desarrollo profesional docente*. Madrid, España: Editorial Dykinson, S.L.
- Olvera, J. (2017). *Plan Rector de Desarrollo Institucional 2013-2017*. Recuperado el 7 septiembre, 2017. Disponible en: <http://web.uaemex.mx/prdi2013-2017/>
- Partington, D. (2002). *Essential skills for management research*. Boston, Estados Unidos: Irving.

- Pérez, A. (2001). *Estrategias de Comunicación*. Madrid, España: Ariel
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Veracruz, México: Gráficas Monte Albán.
- Piñuel, J. y Lozano, C. (2006). *Ensayo general sobre la comunicación*. Barcelona, España: Paidós.
- Plantin, C. (1998). *La argumentación*. Barcelona, España: Editorial Ariel, S.A.
- Rivas, L. (2011). Las nueve competencias de un investigador. *Investigación Administrativa*, (108), 34-54.
- Rivera, E. (2010). *La construcción del problema de investigación en estudiantes de Ciencias de la Comunicación* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad Universitaria, México.
- Rizo, M. (2012). *Enseñar a investigar investigando. Experiencias de investigación en comunicación y cultura de la Universidad Autónoma de la ciudad de México*. Recuperado 1 de septiembre, 2017. Disponible en: http://testdepartamento.pucp.edu.pe/comunicaciones/images/documentos/ca_p01-mrizo.pdf
- Rojas, H., Méndez, R., y Rodríguez, Á., (2012). Índice de actitud hacia la investigación en estudiantes del nivel de pregrado. *Entramado*, 8(2), 216-229. Retrieved April 16, 2019, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-38032012000200015&lng=en&tlng=es.
- Rojas, H. (2009). Formar investigadores e investigadoras en la universidad: optimismo, e indiferencia juvenil en temas científicos. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 7 (2), 1595-1618.
- Sánchez, J. y Santos G. (s.f) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL
- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: UNAM-IISUE

- Secretaría de Docencia UAEM. (2002). *Programa Institucional de Innovación Curricular. Bases para el modelo de innovación curricular de la UAEM*. Recuperado el 24 septiembre, 2017. Disponible en: <http://www.geocities.ws/arturorillo/088.html>
- Serrano, S. (1999). *Comprender la comunicación*. Madrid, España: Paidós.
- Sevillano, M. (2005). *Didáctica en el Siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad*. Barcelona, España: McGraw Hill.
- Shcramm, W. (editor) 1965). *La ciencia de la comunicación humana*. Quito, Ecuador: CIESPAL
- Tornimbeni, S., & González, C., & Corigliani, S., & Salvetti, M. (2011). Concepciones de expertos sobre las competencias para investigar en psicología. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 16(1), pp. 5-13
 - Torre, S., y Violant, V. (2003). Estrategias didácticas en la enseñanza universitaria. Una investigación con metodología de desarrollo. *Revista Creatividad y Sociedad*. N° 3, pp. 21-38
- Toulmin, S. (2003). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península
- Tovar Cabañas, R. (2009). Técnicas, tipos y velocidades de lectura tras la investigación documental. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXIX (3-4), 39-78.
- UAEMÉX, (2019). *Agenda estadística 2018*. Disponible en: <http://web.uaemex.mx/universidatos/AE2018/indiceAE18.html>
- UAEMEX. (2017). *Misión*. Recuperado: 23 septiembre, 2017. Disponible en: <http://www.uaemex.mx/index.php/planeacion-universitaria-uaemex/mision>
- UAEMEX, (2015). *Carreras UAEM. Licenciatura en Comunicación*. Recuperado el 21 septiembre, 2017. Disponible en: http://denms.uaemex.mx/exporientavirtual/wp-content/uploads/2015/10/Licenciatura_en_Comunicacion.pdf
- UAEMEX, (2009). *Programa de Estudio por Competencias. Seminario de Titulación*. Recuperado el 5 septiembre, 2017. Disponible en:

- <http://www.politicas.uaemex.mx/programas1/comunicacion/sustantivointegral/investigacion/seminariodetitulacion.pdf>
- UAEMEX, (2005). *Programa de Estudios por Competencias. Taller de Investigación II*. Recuperado 1 septiembre, 2017 Disponible en: <http://www.politicas.uaemex.mx/programas1/comunicacion/sustantivointegral/investigacion/taller2.pdf>
- UAEMEX, (s.f). *Universidad Autónoma del Estado de México. Unidad Académica Profesional Huehuetoca*. Recuperado el 9 septiembre, 2017 Disponible en: <http://web.uaemex.mx/uaphuehuetoca/home.html>
- Verderber, R. & Verderber, K. (2009). *Communicate!* California, Estados Unidos: Cengage Learning.
- Wayne, B., Colomb, G. & Williams, J. (2001). *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Barcelona, España: Gedisa.
- Yin, R. (s.f). *Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos*. New Delhi, Londres: SAGE Publications.