

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Filosofía y Letras
Doctorado en Pedagogía

**La Construcción del Problema de Investigación en
Estudiantes de Ciencias de la Comunicación**

Enriqueta Leonor Rivera Cañizales

Tutor: Dr. Miguel Ángel Campos Hernández



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

Dedicatorias

A estudiantes de la Licenciatura en Comunicación de la Facultad de Estudios Superiores – Acatlán, de la Universidad Nacional Autónoma de México, que permitieron que realizara la investigación de campo en su espacio con auténtica participación.

A los Maestros Enrique Pimentel y Fernando Martínez, por compartir su espacio docente con calidez y profesionalismo, siendo además interlocutores cotidianos con pasión por la investigación y la formación de profesionales de la Comunicación.

A mi familia, amig@s y extrañ@s, que en el trayecto del doctorado concedieron su escucha, calidez y diálogo.

INTRODUCCIÓN	3
1. PROBLEMA EMPÍRICO	
1.1 Problemática	6
1.2 Problema de investigación	7
1.3 Contexto institucional	9
2. MARCO TEÓRICO	
2.1 Supuestos epistemológicos constructivistas	11
2.2 Comunicación: campo de conocimiento y académico	14
2.3 Formación y perfil profesional en comunicación	18
2.4 Investigación y conocimiento científico	20
2.5 Investigar en comunicación	24
2.6 Aprendizaje de la investigación	28
2.7 Elaboración del problema de investigación	36
2.8 Discurso y proposiciones lingüísticas	42
2.9 Aprendizaje y construcción de representaciones	49
2.10 Habilidades cognitivas y construcción del conocimiento	53
2.11 Modelo de Análisis Proposicional y habilidades cognitivas	62
3. METODOLOGÍA	70
3.1 Modelo de Análisis Proposicional	71
3.2 Técnica de observación	76
3.3 Técnica de entrevista	77
4. ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO	
4.1 Pre-prueba: antes de revisar el tema	78
4.2 Proceso: trabajo en equipo y exposiciones	96
4.3 Post-prueba: dos semanas después	141
4.4 Observación y situaciones de aprendizaje	171
4.5 Entrevistas a especialista, profesores y estudiantes	175
5. INTERPRETACIÓN	179
CONCLUSIONES	213
PROPUESTAS	234
FUENTES DE INFORMACIÓN	240
ANEXOS	248
Tablas de análisis de correspondencia de la Pre-Prueba y Post-Prueba. Investigación en Comunicación I.	
Tabla de análisis de correspondencia de la Pre-Prueba y Post-Prueba. Investigación en Comunicación III.	

INTRODUCCIÓN

En el sistema de educación superior, la formación en investigación es uno de los mayores desafíos porque intervienen: el dominio de cierta área de conocimiento científico, las habilidades para acercarse a la realidad y la construcción de conocimiento nuevo, de acuerdo a las bases epistemológicas asumidas. Así, en el proyecto de investigación en una materia de investigación, el diseño del problema de investigación es el eje donde se enuncia el objeto de estudio, tipo de acercamiento teórico y metodológico a desarrollar, haciendo sumamente compleja su elaboración.

La investigación educativa sobre los procesos de formación en investigación posibilita potenciar el aprendizaje del estudiante para que sea capaz de elaborar un problema de investigación de acuerdo al campo de conocimiento y profesional que esté estudiando. En este ámbito, es indispensable diseñar estrategias didácticas que aprovechen los conocimientos cotidianos y científicos del estudiante para vivenciar experiencias de aprendizaje que ofrezcan evidencia de los procesos de pensamiento en el aprender y elaborar un problema de investigación en el campo de las Ciencias de la Comunicación.

Para contribuir a la tarea, esta tesis doctoral analiza el discurso del estudiante en su dimensión epistemológica, metodológica, lingüística y cognitiva porque las unidades semánticas que componen la pregunta de investigación, evidencian los procesos cognoscitivos que se ponen en juego. En el discurso del estudiante, durante el aprendizaje sobre el problema de investigación y la estructuración misma de la pregunta, se identifican las habilidades cognitivas como parte fundamental de la construcción de representaciones del mundo y del recorte de realidad de la pregunta de investigación; habilidades insertas en el trabajo en equipo, exposiciones y en las respuestas de las pruebas-ensayo. Porque las habilidades cognitivas se objetivan en el discurso.

Con el Modelo de Análisis Proposicional se identifican y analizan las habilidades cognitivas en el discurso como representaciones formales más no

idénticas de los procesos cognitivos, en la actividad específica del estudiante de elaboración de un problema de investigación, bajo el contexto de aprendizaje y campo de conocimiento científico de las Ciencias de la Comunicación.

El capítulo primero describe la problemática educativa alrededor de la pregunta de investigación de esta tesis doctoral incluyendo características curriculares del plan de estudios de la Licenciatura en Comunicación. En el segundo capítulo está el marco teórico que, desde una perspectiva epistemológica constructivista, analiza los escenarios de aprendizaje, la construcción del conocimiento y el problema de investigación, la concepción de discurso desde las dimensiones lingüística, comunicativa, formación en comunicación, concepto de aprendizaje y la construcción de representaciones a partir de la mediación simbólica, el discurso y las habilidades cognitivas.

El capítulo tercero incluye la metodología utilizada en la investigación de campo, describiendo las particularidades de la aplicación del instrumento conceptual del Modelo de Análisis Proposicional y de las técnicas de entrevista y observación. Posteriormente, en el capítulo cuarto se analiza la información recolectada tanto en la Pre y Post-prueba, así como en los procesos de interacción dados en el trabajo en equipo y las exposiciones de los estudiantes ante el grupo. Y después, la interpretación del análisis realizado a la luz de las categorías del marco teórico.

Por último, las conclusiones y propuestas resultado de la investigación de esta tesis doctoral con base en las evidencias de procesos cognitivos de los estudiantes, como su capacidad para enfocarse a una tarea y autorregular sus construcciones discursivas en el marco de un interesante y apasionante proceso de aplicación de habilidades cognitivas que elaboran construcciones conceptuales, estrechamente relacionadas con la elaboración de un problema de investigación en la formación en asignaturas de investigación en la licenciatura de Ciencias de la Comunicación.

Se invita al lector a dialogar con el documento escrito de esta tesis doctoral, valorando las categorías, metodología, análisis, interpretación, conclusiones y propuestas que se presentan sobre las habilidades cognitivas en el proceso de aprendizaje sobre la construcción de un problema de investigación en estudiantes de Ciencias de la Comunicación y se cumpla con el objetivo de todo texto de investigación.

1. PROBLEMA EMPÍRICO

1.1 Problemática

En el campo de las Ciencias de la Comunicación, investigar es objeto de un sinnúmero de aproximaciones, ya que todavía se tiene el reto de consolidarla como ciencia ante la mirada de las ciencias naturales y aún de las mismas ciencias sociales debido al constante uso de otras ciencias y metodologías para sustentar la construcción de conocimiento científico verdadero, ya que la mediación simbólica en la interacción humana es un objeto de estudio imposible de aislar.

Por ello, es fundamental tomar decisiones sobre la formación de profesionales de la comunicación y su ejercicio profesional; más aún cuando los estudiantes enfrentan tres problemáticas: el concepto de teoría, la formación en investigación y el para qué realizar investigaciones en su licenciatura.

Para formar en conocimientos y habilidades necesarias para la investigación se trabaja en la percepción de los estudiantes, porque no visualizan un ejercicio profesional que requiera de la investigación como tampoco su impacto en la toma de decisiones en el mercado de trabajo ni de la producción científica en comunicación. Deben analizarse: el concepto de teoría que tiene el estudiante y la situación educativa que enfrenta al investigar bajo muchas perspectivas de comunicación porque la investigación le resulta difícil de aprender y realizar.

Por ejemplo, el especialista Dr. Julio Amador Bech comenta que, algunas comunidades universitarias identifican a la investigación científica y la investigación escolar como iguales, aún cuando su diferenciación podría ayudar al estudiante a comprender qué tipo de investigaciones debe realizar y requisitos a cumplir. Algunos profesores de la FES-Acatlán, piensan que *el querer conocer*, es el impulso original para que los estudiantes se involucren de manera exitosa en el aprendizaje de la investigación. La curiosidad y la necesidad de saber, son elementos claves para el desempeño escolar porque los estudiantes suelen mostrarse muy satisfechos por lo “encontrado en la realidad” a partir de la investigación. La capacidad de sorpresa del estudiante

se alimenta poco a poco conforme realizan investigaciones, construyen datos e identifican en la realidad hechos que no suponía encontrar, de-velan datos que motivan, aunque no lo reconocen de manera inmediata; es un proceso.

Los profesores discurren que, el estudiante aún no llega a conceptualizar la comunicación y las ciencias abocadas a su estudio y tiene que enfrentarse a los cuestionamientos sobre el grado de cientificidad y el reto de desarrollar investigaciones, generalmente bajo perspectivas teóricas de siglos pasados.

En este marco, especialistas en la investigación de la comunicación como el Dr. Raúl Fuentes Navarro, afirma que la capacidad para realizar abstracciones, es el recurso para ir de la realidad a la teoría y viceversa e identificar objetos de estudio, plantear el problema de investigación y la estrategia metodológica pero es precisamente el aprendizaje de la abstracción lo que se les dificulta. También al estudiante le resulta complicada la comprensión de la problematización enfocada al objeto de estudio de la comunicación y acercarse a la realidad para construir conocimiento nuevo.

Por otro lado, los hechos vivenciados en la vida cotidiana son materia prima en la formación del estudiante, por ejemplo: puede seleccionar un hecho relevante desde su percepción de vida y convertirlo en un suceso comunicativo digno de ser investigado, pero ¿Cómo es que este proceso sucede en el pensamiento del estudiante?, ¿con qué herramientas realiza esa tarea? El diálogo entre profesores y estudiantes es elemento clave para la comprensión y valoración de los procesos involucrados en el adecuado planteamiento del problema de investigación y el desarrollo de la investigación. Estos y otros cuestionamientos y problemáticas llevan a plantear el problema de investigación de esta tesis doctoral que se presenta a continuación.

1.2 Problema de investigación

Esta tesis doctoral desarrolla una investigación sobre la aplicación y desarrollo de habilidades del estudiante en la elaboración de un problema de investigación, específicamente en las materias de Investigación en Comunicación I e Investigación en Comunicación III, del tercer y quinto

semestre respectivamente de la Licenciatura en Comunicación de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la Universidad Nacional Autónoma de México. El tema es el problema de investigación, elemento central del diseño metodológico que exige un mayor grado de aplicación de aprendizajes del campo de las Ciencias de la Comunicación para desarrollar un proyecto de investigación que es también la técnica didáctica y requisito de aprobación utilizada en las asignaturas. El problema de investigación de esta tesis doctoral es:

¿Qué habilidades aplica el estudiante de Ciencias de la Comunicación, en el proceso de aprendizaje de la elaboración de un problema de investigación?

Las preguntas subordinadas son: ¿Qué implica investigar en las Ciencias de la Comunicación?, ¿qué exige investigar desde un punto de vista cognoscitivo?, ¿qué procesos cognitivos realiza el estudiante?, ¿qué habilidades intervienen en la construcción de un problema de investigación?, ¿qué habilidades son potenciadas intencionalmente en materias de investigación?, ¿es posible potenciar experiencias de aprendizaje significativas con relación a la investigación como herramienta básica del profesional de la comunicación?

El proceso de aprendizaje, aplicación y desarrollo de habilidades es investigado en esta tesis doctoral mediante las técnicas del Modelo de Análisis Proposicional (MAP), la observación y entrevista, con base en pruebas-ensayo y registros de videograbación.

Los estudiantes muestran la aplicación de habilidades en la organización conceptual de su discurso que es analizado en dos momentos: la Pre-prueba y la Post-prueba del MAP; así como en el registro del discurso de los actores educativos en situaciones de aprendizaje de trabajo en equipo y exposiciones sobre el problema de investigación.

La interpretación y conclusiones de esta tesis doctoral pueden aportar evidencias concretas de la comprensión e identificación de la aplicación de habilidades cognitivas del estudiante en el aprendizaje y la elaboración de un problema de investigación en el campo de las Ciencias de la Comunicación, así

como la posibilidad de diseñar propuestas para promover el aprendizaje y desarrollo de habilidades en el estudiante y tener como resultado un problema de investigación que cumpla con los requisitos mínimos, modificando representación del objeto de estudio y la realidad misma del propio estudiante.

1.3 Contexto institucional

En esta tesis doctoral se investiga la formación de los estudiantes universitarios potenciada en la Licenciatura en Comunicación de la Facultad de Estudios Superiores - Acatlán de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es una licenciatura que ha cambiado de nombre y perspectivas comunicativas: Periodismo y Comunicación Masiva a Licenciatura en Comunicación; modificaciones que se observan también en América Latina y el mundo. La licenciatura de Comunicación respondió a la necesidad de ofrecer una formación académica a la par de la práctica profesional, debido al limitado contacto con el campo y mercado laboral y la necesidad de aplicar las teorías a la realidad comunicativa (Sosa, 2000).

Desde el conocimiento del currículum formal, es posible tener una aproximación objetiva al currículum vivido; los objetivos generales y perfil de egreso de la licenciatura en Comunicación de la FES- Acatlán refieren a una sólida formación teórica, metodológica y técnica para que los egresados puedan conocer, explicar, operar y evaluar procesos comunicativos. Se denota la preeminencia de la formación en investigación con un particular énfasis epistemológico descrito en acciones concretas como conocer y explicar, que pueden referirse a las habilidades.

El plan de estudios de licenciatura en Comunicación alude a procedimientos, lógica y argumentación, que implican una serie de procesos de pensamiento sistematizados que desde una perspectiva teórica y metodológica son aplicados a procesos comunicativos concretos. Además, refiere a la explicación científica-racional relacionada con el problema de investigación para construir un conocimiento lo más cercano a la realidad. Supone a la investigación como herramienta escolar y profesional del futuro comunicólogo.

El área de investigación es cursada en los primeros semestres de la licenciatura y distinguen habilidades en la aplicación de las técnicas de investigación, el manejo de los principios de conocimiento científico y un vocabulario especializado. Las materias del área de investigación son Epistemología de la Comunicación I y II e Investigación en Comunicación I, II, III, y IV.

El objetivo general de la asignatura de Investigación en Comunicación I, en el tercer semestre de la licenciatura, enuncia que el estudiante será capaz de comprender el papel de la investigación en comunicación, sus paradigmas, modelos y escuelas. Es el primer contacto con el campo de la investigación en comunicación, el objetivo se ubica en el nivel de comprensión. Los estudiantes tienen la oportunidad de combinar sus conocimientos previos de investigación y metodología con los conocimientos las Ciencias de la Comunicación.

La asignatura de Investigación en Comunicación III del quinto semestre tiene como objetivo general la aplicación de métodos y técnicas formal-estructurales, con lo cual especifica el paradigma bajo el cual el estudiante aplicará los procesos de investigación y las técnicas más adecuadas.

Es en este marco, que se investiga la riqueza del currículum vivido para valorar la complejidad de los sustentos teóricos que exige el problema de investigación e identificar los andamios fundamentales en las experiencias de aprendizaje del estudiante para abarcar el problema de investigación en su dimensión cognitiva, epistemológica, de habilidades y lo afectivo, entrelazadas en la pasión por la profesión y sus expectativas.

2. MARCO TEÓRICO

Es maravillosa la posibilidad de visualizar la construcción del conocimiento de la especie humana, acción tras acción, día tras día, de generación en generación transformando las representaciones, parámetros, instrumentos y prejuicios sobre el mundo.

El constructivismo es una de las teorías que da cuenta de la complejidad de la mediación simbólica presente en toda interacción humana en el mundo. Es una guía en el análisis e interpretación del proceso de construcción de conocimiento incluyendo los espacios de formación en el campo de las Ciencias de la Comunicación.

2.1 Supuestos epistemológicos constructivistas

Desde el constructivismo radical Glasersfeld (1994) afirma que este paradigma no busca la verdad de la realidad sino reconocer el conjunto de representaciones que componen los procesos cognitivos que median cualquier tipo de relación entre las personas, porque es a partir de la interacción que los significados son asignados al lenguaje, dependiendo de los actores, contexto y las funciones otorgadas por la comunidad (Staver, 1998).

En la interacción social y gracias al lenguaje, son generados acuerdos mínimos para comunicarse, alcanzar objetivos y visiones de mundo de los grupos sociales. Cada palabra, acto u objeto no tiene siempre un sólo significado ya que depende del uso que le den los grupos, situación, necesidades a cubrir e incluso de las mismas personas, ya cada una de ellas tiene una trayectoria que le da la posibilidad de otorgar significados diferentes.

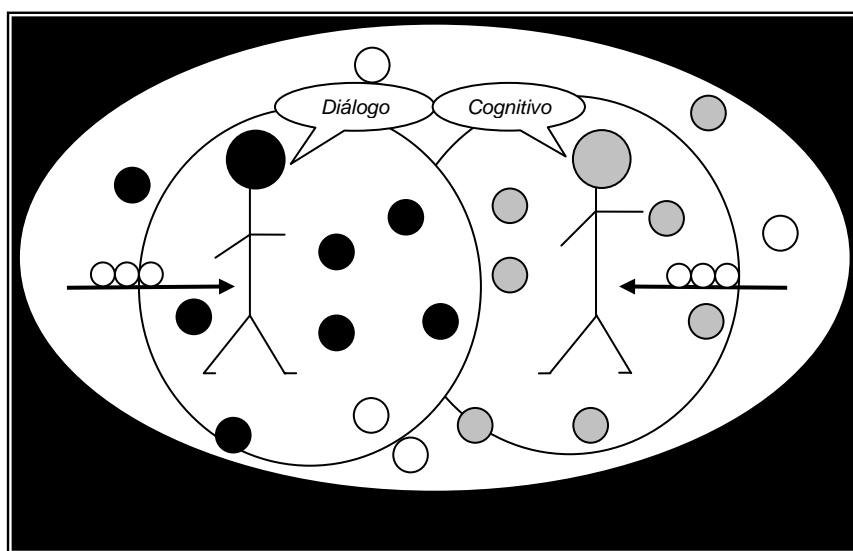
Así, la comunicación verbal y no verbal, oral o escrita resulta crucial para objetivar los significados del lenguaje y alcanzar una interpretación adecuada de una situación, de otra forma sólo sería un intercambio de información produciendo un caos, a tal grado que no permitiría la sobrevivencia de la Humanidad porque el lenguaje: (Pearce, 1994, 271)... *construye el mundo, no lo "representa"*.

La realidad educativa está compuesta de escenarios enfocados a potenciar el aprendizaje, donde la interacción del grupo, estudiante y profesor genera el intercambio de representaciones y construcción de conocimiento nuevo: aprendizaje.

Para comprender las representaciones y su construcción Wells (2001) desde una perspectiva histórica macro y micro socio-cognitiva describe niveles que organizan la realidad mostrando la complejidad de la interacción humana resultado y potenciación de otras acciones humanas.

A continuación un gráfico que representa la aplicación de estos niveles de realidad al escenario investigado en esta tesis doctoral para posteriormente describir cada uno de ellos.

Tabla 1
Representación de la perspectiva histórica macro y micro socio-cognitiva



Elementos del gráfico

- Un grupo de personas
- Otro grupo de personas
- Trayectoria de vida de la persona
- Círculo social al que pertenece la persona
- Movimiento dialéctico ○○
- Cuadro negro como fondo, la realidad

El nivel microgenético es una situación específica, donde las personas interactúan y tienen objetivos por alcanzar y/o resolver un problema, dialogan, intercambian información y realizan acuerdos con base en las representaciones que poseen.

Los actores educativos se comunican y producen una dinámica de reconstrucción del conocimiento, en concreto sobre la elaboración y aprendizaje del problema de investigación en Ciencias de la Comunicación. A este primer nivel, habrá que sumar las particularidades de otros niveles descritos más adelante, bajo una lógica inclusiva ya que es la única forma de comprender la complejidad de la interacción y construcción de representaciones.

El segundo nivel es el ontogenético, donde las personas a lo largo de su vida se han hecho de recursos *de* y *en* la cultura es decir, se han apropiado de prácticas, instrumentos, motivos y valores que estructuran sus actividades. Es la capacidad de hacer suyos los artefactos materiales (lanza, martillo por ejemplo) y artefactos simbólicos (lenguaje, letras, gráficos) generando pautas de comportamiento, prácticas sociales y palabras cargadas de significados que se entretajan en la interacción (Wells, 2001).

En el caso del estudiante y profesor, ellos han socializado en el ámbito escolar, con lógicas de razonamiento científicas y escolares reflejados al estudiar un tema, platicar de una película, sus inquietudes profesionales y en la elección del tema de investigación que pudiera ser interesante de investigar.

Las trayectorias de vida son una representación concreta de la cultura y parte de esa cultura son los mitos sobre la investigación, la dificultad para comprenderla, los valores de neutralidad, imparcialidad y objetividad, características del conocimiento científico con múltiples interpretaciones o bien justificar su cualidad excluyente.

Debe tenerse presente que el conocimiento referido en los objetivos de aprendizaje a diferencia de los objetivos de trabajo de un investigador no están dirigidos a producir ciencia aún cuando se aprehenden conceptos, procedimientos y herramientas del ámbito científico.

El tercer nivel es el histórico, describe cómo una cultura en particular se ha desarrollado, consolidado o desaparecido. Una cultura produce y reproduce paradigmas en las etapas históricas, por ejemplo el positivismo que más tarde

es neopositivismo o bien cuando surge la concepción hermenéutica o sistémica; éstos clasifican el conocimiento de mayor a menor científicidad, de más a menos eficiente para describir, analizar y evaluar un suceso, producto o estrategia comunicativa; todo ello como un mapa heredado intencionalmente de generación en generación debido a la función pedagógica del conocimiento (Wells, 2001).

El cuarto y último nivel es el filogenético donde a través de los siglos, la especie humana se reconoce y diseña proyectos de vida como enormes sombrillas que cubren lo real y posible en el horizonte de la humanidad. Entonces es posible afirmar que, trabajar en educación es potenciar realidades diversas.

Cada uno de los niveles diagraman la realidad educativa y facilitan el análisis de factores como discurso, interacción, actores educativos, construcción de conocimiento, aprendizaje y habilidades cognitivas, sin aislarlos del contexto en que se producen, porque dentro y fuera del aula es provocada la interacción, aprendiendo del profesor y de los mismos estudiantes; juntos como grupo social construyen conocimiento nuevo estableciendo acuerdos para la realización de una investigación.

2.2 Comunicación: campo de conocimiento y académico

Los estudiantes en las materias de investigación realizan investigaciones en el campo de las Ciencias de la Comunicación, de ahí que sea necesario comprender las implicaciones epistemológicas de la Comunicación en la formación universitaria, analizando las orientaciones teóricas, metodológicas, técnicas y por supuesto del concepto de comunicación.

Primeramente, comunicación deriva del latín *communicatio*, refiere a hacer partícipe a otro de lo que uno tiene, hacer saber a alguien algo (Rizo, 2004). Es un acto que involucra al menos dos personas, con la relevancia del “otro” para que el intercambio de información genere comunicación, que implica el reconocimiento del “otro” sobre uno mismo como parte del acto social.

En el caso de los medios de comunicación, el desarrollo de la radio lleva a afirmar que existe la comunicación de masas, primero con intereses comerciales y después aprovecha su capacidad de adaptación y alcance de las poblaciones más alejadas de las zonas urbanas para impactar en la calidad de vida de las comunidades. Más tarde, la televisión revoluciona la humanidad destacando el sentido de la vista sobre el oído y cautivando a las grandes masas.

Como resultado de la crisis generada por la Segunda Guerra Mundial, son modificados los límites de las ciencias sociales y aparece la comunicación como un objeto de estudio, cuestionándose:

(Jensen, 2002,16)... ¿Cómo y por cuáles significados es posible compartir en la comprensión de significados?" [y] con la aparición de los medios de comunicación la pregunta se amplía "¿cuáles son los rasgos relativamente fijos en cada significado de comunicar y cómo estos rasgos hacen física, psicológica y socialmente diferentes unos medios de otros y de la interacción cara a cara?"

En la línea del tiempo, la Internet abre un espacio de interacción virtual sin precedentes al integrar características de los medios de comunicación aplicando las posibilidades de la comunicación diacrónica dando lugar a la Cibersociedad.

La tarea no ha sido fácil aún apoyándose en diferentes ciencias para comprender al suceso comunicativo, aquí algunas de ellas. La retórica refiere a la estructuración de discursos con el objetivo de manipular a las personas, esencial en estrategias de propaganda y publicidad. La hermenéutica tiene como objeto la interpretación de la realidad como un texto dentro de su propio contexto y al texto como resultado del acto de escribir; es una de las áreas con mayor auge, con sus concepciones arquetípicas y aportaciones que impactan desde la publicidad hasta las nuevas interpretaciones de las interacciones virtuales en la Internet. Por último, la semiótica estudia las implicaciones simbólicas de los objetos, actos y representaciones que tienen las personas que participan de los procesos comunicativos porque las cosas potencialmente tienen muchos significados.

La ciencia de la comunicación

Ahora bien, los supuestos que sustentan y cuestionan el estatus de las Ciencias de la Comunicación impactan definitivamente en la formación de los estudiantes de Comunicación y en los objetos de estudio abordados en un problema de investigación. Uno de los primeros cuestionamientos es su origen multidisciplinario (Vasallo, 2001).

Esta postura recuerda a Apostel, Asa y Guy (1975) que diferencian la multidisciplina de la interdisciplina y analizan la dificultad de consolidar un verdadero estudio interdisciplinario porque implica la construcción de objetos de estudio nuevos a partir de los sustentos epistemológicos de las disciplinas necesarios para acercarse por ejemplo, a la comunicación humana como el conjunto de representaciones simbólicas, característica indisociable del escenario educativo. Porque la comunicación es la base para las condiciones mínimas de intercambio de mensajes, donde cada persona tiene la responsabilidad de *completar* las representaciones del “otro” bajo códigos verbales, no verbales, escritos o no, ya que se requiere de interpretación y voluntad para generar un suceso comunicativo (Aguirre, 2001).

El intercambio simbólico es producido en un “aquí y ahora” con individuos que poseen trayectorias de vida, interactúan en esferas sociales, tienen sus intereses, costumbres, pautas de comportamiento aprendidas y generadas en espacios de interacción social mediada por el lenguaje y la tecnología. De ahí la necesidad de renovar las perspectivas de análisis del suceso comunicativo, porque las interpretaciones del mundo “siempre serán transitorias” (Paláu, 2006).

Habrá que cuestionar el alcance de las teorías porque los contextos son cambiantes y sus significados se reestructuran en las esferas sociales o bien dentro del sistema integrado con muchos más sistemas que determinan el comportamiento de los seres humanos, como afirmaba Luhmann (1927-1998).

Debido a las situaciones epistemológicas por las que atraviesan las Ciencias de la Comunicación, la comunidad científica y académica tiene estrategias para

concebir a la comunicación como ciencia e instituir leyes, estructuras y esclarecer el significado (Paláu, 2006). Para realizar dichas estrategias debe definirse un acuerdo mínimo entre la comunidad de científicos, investigadores, académicos y profesionales de la comunicación para impactar de manera definitiva en la formación de sus profesionales y la sociedad.

Las Ciencias de la Comunicación también son cuestionadas por utilizar metodologías pertenecientes a la antropología o las matemáticas y técnicas de historia de vida o grupo focal que remiten a la psicología. En este panorama, es indispensable la intervención comprometida de los profesionales, académicos, investigadores, estudiantes y autoridades para fortalecer a la comunicación como ciencia y la formación de los estudiantes de las Ciencias de la Comunicación para contar con mejores profesionales que apoyen la comprensión de los procesos comunicativos, la sustentación de las Ciencias de la Comunicación y elevar la eficiencia de los procesos de investigación en el campo académico de la comunicación que incluye a la academia y profesionales en ejercicio (Fuentes, 1995).

Aquí reflexiones expuestas en un congreso internacional en España sobre el cuestionamiento a las Ciencias de la Comunicación:

(Guyot, 2008,5) ¿Cómo estar de acuerdo con un corpus mínimo de referencias teóricas, de conceptos y paradigmas?, ¿cómo las ciencias de la comunicación pueden producir su propio saber cuando toman tantos modelos de otras ciencias reconocidas? En resumen, ¿merecen las disciplinas de la comunicación el título de ciencias?... sino satisfacen bien los criterios de la cientificidad (unir en una ley un conjunto de fenómenos), sin embargo proporcionan a las ciencias sociales el cruzamiento de sus problemáticas o la ampliación de su curiosidad.

En este proceso de definición, construcción, selección de teorías y metodologías son determinadas aquellas pertinentes al campo de la Comunicación de acuerdo al objeto de estudio; entonces investigadores, académicos y profesionales de la comunicación seleccionan los contenidos de los programas, perfiles de egreso y diseñan experiencias de aprendizaje, de ahí la relevancia de la explicación del suceso comunicativo, la determinación del campo de estudio de las Ciencias de la Comunicación y las disciplinas que la alimentan. Puede inferirse que la formación de los estudiantes en las

Ciencias de la Comunicación es un reto ante la diversidad de conceptualizaciones sobre la comunicación y los sustentos en sus dimensiones epistemológica, metodológica y técnica.

2.3 Formación y perfil profesional en comunicación

La mayoría de los autores cuando refieren al origen de la carrera de Comunicación reconocen tres fuentes principales: la formación de periodistas, la concepción del comunicador como intelectual desde una perspectiva humanista (1960) y el “comunicólogo” como científico social (1970) (Fuentes, 1995). Los tres perfiles son actuales, en tanto que, el perfil de periodista ha girado hacia el periodismo digital y el intelectual hacia la defensa de los derechos humanos y problemáticas de género; además de abrirse otros campos en las relaciones públicas, la comunicación organizacional y educativa, promoción, el diseño de imagen y el campo de las nuevas tecnologías (Chong y Rodríguez, 2007).

El Observatorio Laboral del Gobierno de la República en México (2008) describe al profesional de la comunicación como aquel que analiza los procesos comunicativos, estructura mensajes en diferentes medios y utiliza técnicas periodísticas. Los egresados tienen mayores posibilidades de trabajar por su cuenta operando una consultoría brindando asesoría de imagen institucional, diseño de páginas Web, investigación de mercados, capacitación, entre otras actividades. También existen campos hasta el siglo pasado considerados emergentes como: la comunicación con grupos vulnerables, la comunicación y la salud, la ecología y la Internet, transformando significativamente los espacios de interacción humana.

En México, en el año 2005 había 322 programas de comunicación y para 2008 del ciclo 2006-2007 se registraban 11,974 egresados de carreras relacionadas con las Ciencias de la Comunicación con mayoría de población femenil. Estos datos ofrecen un parámetro del desarrollo de las carreras y reafirma la necesidad de investigar las cualidades de la formación de los futuros comunicólogos.

De acuerdo al campo académico, las características del profesional de la comunicación son:

(Fuentes, 2001,30)... desarrolla su capacidad de *dominar el lenguaje*: hablar, escuchar, leer y escribir para ubicarse en el entorno sociocultural; que desarrolla su capacidad de *controlar la información*, sus códigos y canales de producción y circulación social; que desarrolla su capacidad de *relacionar los medios con los fines*, es decir, de vincular las necesidades y satisfactores de comunicación mediante el uso apropiado de los recursos disponibles; y desarrolla su capacidad para *operar educativamente*¹ la comunicación, en otras palabras, es para hacer participar a los sujetos sociales, consciente e intencionalmente, en la transformación de sus condiciones concretas de existencia a través de la aprobación crítica de sus prácticas mediante la comunicación.

En esta tesis doctoral, este es el perfil de referencia para continuar con el análisis de la formación de los profesionales de la comunicación.

Por otro lado, en el campo del estudio de la comunicación deben superarse obstáculos como la baja autoestima que hace de la comunidad académica un espacio de producción y difusión poco efectivo y con alto grado de dependencia (León, 2006), reflejándose en la historia y desarrollo de los estudios de comunicación en Latinoamérica.

La difusión del pensamiento comunicacional, poco a poco se ha acelerado gracias a publicaciones electrónicas y encuentros internacionales; y la comunidad académica institucionalmente organizada, también tiene avances con el apoyo de asociaciones como la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación y el Consejo Nacional de Instituciones Educativas de Ciencias de la Comunicación, entre otros. Y la universidad se vincula de forma más significativa con el mercado y campo de trabajo para responder a sus necesidades y fortalecer la formación de los universitarios al punto de que existen exitosos programas de emprendedores en universidades privadas y públicas.

Contrariamente a los avances obtenidos, las preguntas claves son las mismas: (Luna, 1995, 205) ¿Qué se espera que los estudiantes aprendan?, ¿para qué se espera que se aprenda eso? y ¿cómo pueden aprenderlo?

¹ Cursivas del autor.

Para analizar la formación de estudiantes de comunicación es útil la tipificación de los actores del campo académico de la comunicación:

(Fuentes, 1995, 70) a) Instituciones que estudian la comunicación a nivel superior: teoría, investigación, formación universitaria y profesión; b) actores o agentes sociales concretos (individuales o colectivos) con el fin de impulsar proyectos sociales específicos, como estructuras de conocimiento, pautas de intervención sobre la comunicación social y c) actividades realizadas por los académicos (universitarios), con el propósito de generar conocimiento explicar e intervenir en la formación de las prácticas de la comunicación).

El campo académico es una fuente de información indispensable para la formación de los estudiantes de Ciencias de la Comunicación, ya que el campo académico es dinámico y es ahí donde median intereses organizacionales, políticas nacionales e internacionales, preferencias ideológicas de los actores e instituciones así como los paradigmas bajo los cuales se albergan las decisiones sobre la formación profesional.

A pesar de la riqueza del campo académico, al revisar la literatura concerniente a la formación de estudiantes, se observa la carencia de investigaciones sobre el curriculum vivido, porque generalmente centran las discusiones en las tendencias teóricas y metodológicas de la comunicación. Con relación a la formación metodológica de los estudiantes es reducido el número de investigaciones de campo y no recuperan las aportaciones de las mismas Ciencias de la Comunicación.

2.4 Investigación y conocimiento científico

En primer término, es necesario reconocer la investigación como parte de la naturaleza humana porque el ser humano:

(Porlán, 1997, 22) usa estrategias de investigación natural a través de actividades epistemológicas y de búsqueda de conocimiento... En ellos [bebés y niños pequeños] la curiosidad y el interés se manifiestan de una manera constante y abrumadora, viviendo continuamente en la complejidad y el desconcierto de los nuevos conocimientos. Prueban, buscan y se arriesgan con persistencia, en sus intentos por conocer.

La cita recuerda ese impulso natural, aunque la acción indagar en la vida cotidiana es diferente al quehacer científico que utiliza metodologías y conocimiento científico. La ciencia construye conocimiento verdadero bajo sustentos epistemológicos que determinan qué es una ciencia, qué requisitos

debe cumplir la producción de conocimiento para ser reconocido por comunidades científica; y en el caso de las Ciencias de la Comunicación, las investigaciones realizadas por profesionales del área estudiantes es un centro neurálgico porque en sus metodologías incluyen un problema de investigación estructurado de acuerdo a las características científicas del objeto de estudio de la Comunicación.

Los modelos científicos son resultado de la investigación, fabricados por los investigadores tras la construcción de representaciones cognitivas que describen la realidad (Giere, 1988). Los modelos corresponden a un contexto del paradigma científico y del científico como persona; por eso es importante formar a los estudiantes de forma teórica y práctica en el uso de dichos modelos en sus acercamientos a los sucesos comunicativos. Un ejemplo de los procesos de representación de modelos científicos en la escuela es:

(Giere, 2008, 9) ...un físico nuclear explicando protones con un lápiz para representar la luz y la similitud que hace con la pelota de tenis después de que se ha hecho el servicio...por supuesto la relación entre las representaciones no es intrínseca pero la similitud está involucrada.

En esta situación de aprendizaje, se realiza un proceso de abstracción estableciendo distancia entre la realidad tangible y su descripción con el lenguaje científico, como etiquetas lingüísticas que identifican hechos más complejos y que a su vez explican otros objetos; la interpretación teórica es un entretrejo de conceptos que construye un modelo en correspondencia con una parte de la realidad, ya que:

(Giere, 2008,7) No hay ningún modelo que se muestre como perfectamente adecuado al mundo en todo. Aquí el argumento: Consideramos que un modelo representacional no se aplica a todo... nosotros no podemos conocer todas las conexiones posibles.

La ciencia es plasmada en enunciados aplicando una lógica de sintaxis del lenguaje de la ciencia (Giere, 1988). Un modelo científico es un artefacto producido y empleado deliberadamente *en* y *para* esta actividad de representación. El modelo científico tiene como base un concepto de conocimiento verdadero y procedimientos que aseguran una construcción que cumple con los requisitos que la misma ciencia instituye además de difundir ejemplos y contraejemplos, utilizados en las situaciones de aprendizaje para

que el estudiante haga suyo el conocimiento e impacte en su concepción de mundo.

En las situaciones de aprendizaje, el estudiante trabaja con modelos contruidos sobre la realidad en determinado tiempo, espacio, objetivos y argumentos de verdad o falsedad de las aportaciones de otros relacionando teorías y/o categorías. Los modelos científicos son sistemas complejos que buscan representar “algo” y median la interacción en el aula, como evidencia de los pronunciamientos de la ciencia bajo la interpretación del profesor para potenciar el aprendizaje.

El análisis del discurso del estudiante ante los modelos científicos facilita explicar los procesos cognitivos potenciados en el aula y cómo el estudiante construye sus propias representaciones del conocimiento científico que es:

(Campos y Gaspar, 2008,41)... un conglomerado *lógico-conceptual* cuya base simbólica está formada por conceptos abstractos, articulados teórica y paradigmáticamente. Este conglomerado tiene significados atributivos o referenciales de la realidad... El carácter descriptivo es definicional: *qué* es el objeto o proceso, a qué se refiere, de qué se trata, qué lo diferencia de los demás; el nivel es interpretativo: *por qué* o *cómo* se genera, cómo sucede dicho proceso; mientras que el ejemplificativo es identificativo y evidencial: cuáles instancias o casos empíricos representan los aspectos anteriores...

Los niveles descriptivo, interpretativo y ejemplificativo son fundamentales para comprender las características del aprendizaje sobre un área de conocimiento, el diseño de una investigación y al contestar a preguntas como: qué es la comunicación, por qué se produce la comunicación, qué sucesos comunicativos son pertinentes al campo de estudio, qué es un problema de investigación, cómo se elabora, cuáles son sus elementos, cuál podría ser un ejemplo y qué requisitos debe de cumplir.

Para analizar las respuestas a estas preguntas debe tenerse presente que existen varios métodos relacionados con la construcción de conocimiento científico: método empírico-analítico, método hipotético-deductivo, método hermenéutico, dialéctico, fenomenológico, sistémico entre otros, cada uno con una particular concepción epistemológica y metodológica.

Al desarrollar sus capacidades para investigar, el estudiante comprenderá factores presentes en la realización de una investigación como: la calidad y cantidad de información disponible, roles sociales que desempeñe el investigador o la persona que haga la investigación, sentido de pertenencia a un paradigma científico, empatía con investigadores y teóricos, facilidad para encontrar la información; además de los objetivos políticos y necesidades de la institución bajo la cual se realiza la investigación hasta la interpretación misma del lenguaje en las fuentes de información.

En la difusión del método científico dentro de la formación universitaria, el libro “La ciencia su método y su filosofía” de Mario Bunge (1960) impactó a la comunidad científica y académica de los 70’s, 80’s y aún principios de los 90’s, considerándolo fuente indispensable para comprender la ciencia y el método científico; el libro responde a un contexto donde el paradigma neopositivista era preponderante, con las preocupaciones básicas del seguimiento estricto del método científico y la necesidad de hacer a un lado todo elemento que pudiera representar la subjetividad humana.

En la formación de estudiantes en investigación, el método científico es la guía para la construcción de conocimiento que a grandes líneas consiste en: 1) Planteo del problema, que es el reconocimiento de los hechos: examen del grupo de hechos, clasificación preliminar y selección de los que probablemente son relevantes en algún aspecto; 2) descubrimiento del problema: hallazgo de la laguna o la incoherencia en el cuerpo del saber y 3) formulación del problema: planteo de una pregunta que tiene posibilidad de ser la correcta esto es, reducción del problema a su núcleo significativo, probablemente soluble y probablemente fructífero con ayuda de conocimiento disponible (Bunge, 1960).

Hasta nuestros días, las aportaciones de Bunge son referencia casi obligada, concentrándose en los pasos para hacer una investigación; aunque el autor expresa recomendaciones para no caer en una “receta” del método científico como algo repetible de manera mecánica y estricta.

En algunas comunidades académicas todavía se entiende al método científico repetible sin importar la teoría, realidad a investigar, paradigma teórico o la metodología y técnica implicadas; quizás porque al preguntarse cómo enseñar a investigar, se ven forzados a simplificar las propuestas de métodos científicos llegando en ocasiones a formar a los estudiantes bajo el entendido de que sólo hay un método científico que se repite de memoria con facilidad.

Lo cierto es que, el investigador sigue procedimientos en un contexto específico utilizando recursos como las evidencias, métodos y técnicas sobre los cuales el investigador deposita su confianza (Aguirre, 2001). Estos recursos impactan la mirada profesional y la toma de decisiones, esa es la razón del énfasis por comprender la formación en investigación como una formación tridimensional: lo cognitivo, lo afectivo y de la investigación misma. Así investigar es:

(Rizo, 2004, 4)... producir conocimientos, resolver problemas, plantear preguntas, intervenir en lo social con voluntad transformadora...no es posible sin la existencia de un problema práctico o de la vida cotidiana que el investigador transformará en problema de conocimiento.

La acción de investigar deriva de la detección de una problemática en la realidad sensible y puede tener como resultado un cuestionamiento teórico y si bien no resuelve problemas podrá contribuir a su solución.

2.5 Investigar en comunicación

Las condiciones epistemológicas de las Ciencias de la Comunicación en la investigación derivan en una doble tarea: la consolidación de las Ciencias de la Comunicación como ciencia y la construcción de conocimiento científico para incidir en la realidad. En este marco, la problematización, la estructuración del marco teórico y el diseño de la metodología a seguir, deben insertarse en un paradigma epistemológico determinado. Es un delicado entretejido ante una realidad compleja que exige cada vez más de la teoría y del proceso de investigación que se diseña porque:

(Aguirre, 2001,53)... el conocimiento es una forma de relación que se establece con la realidad y que esta debe perseguir fines como el entender (o describir), el explicar y finalmente el predecir o controlar los fenómenos o hechos sociales, criterios muy difundidos desde una órbita funcional, nos podríamos aventurar a decir transitoriamente que: *“investigar la comunicación social es una forma de*

*entender todo proceso de circulación de mensajes que tiene lugar en la sociedad para poder explicarlo y finalmente poder controlarlo*².

Las Ciencias de la Comunicación en el estudio de la circulación de mensajes aborda problemáticas en la prensa escrita, medios audiovisuales, industrias culturales, audiencias y recepción, educación y medios audiovisuales, tecnologías de información y comunicación, globalización y la diversidad cultural, comunicación política, la comunicación de las organizaciones, entre muchas otras (Guyot, 2008).

Las temáticas de investigación se diversifican aún más cuando se asumen posturas teóricas que enfatizan elementos de la realidad comunicativa; así lo que para el funcionalismo es el mensaje dentro del modelo de comunicación es una forma simbólica para la hermenéutica. La descripción del mensaje tiene indicadores observables que serán seleccionados al momento de diseñar el problema de investigación y como resultado de la investigación, el conocimiento construido tendrá particularidades en la interpretación de este elemento y/o suceso comunicativo.

La investigación en comunicación implica demostrar un campo problemático digno de ser investigado, identificando escenarios, sucesos, estrategias, actores, productos y medios de comunicación; describiendo y comprendiendo cada uno de sus elementos para posteriormente explicar, controlar y predecir sucesos comunicativos y potenciar realidades alternativas.

Dos ejemplos de investigaciones sobre la comunicación

A continuación se ejemplifica la relevancia del paradigma en la construcción del objeto de estudio y en la elaboración del problema de investigación con dos investigaciones de diferentes paradigmas de las Ciencias de la Comunicación.

La primera investigación “De la medición de la audiencia al conocimiento de los públicos” (Huertas, 2006), describe la medición de audiencias como herramienta clave para valorar la efectividad de la estrategia publicitaria y el

² Cursivas del texto original.

posicionamiento de un medio de comunicación u organización, ya que es un reto asegurar datos representativos sobre la población más allá de su ubicación geográfica. El objetivo de la investigación es:

(Huertas, 2006,1)... reunir las principales aportaciones que se han hecho en torno a las mediciones de audiencia, explicando los aspectos más básicos, y por otro, perfilar los diferentes campos de estudio que todavía quedan por explotar, ya sea por ese desinterés académico como por el hecho de tratarse de un terreno en continua transformación.

El autor describe cualidades de estas investigaciones en el sector publicitario para un proyecto empresarial, donde los estudios de opinión son una base tangible para la toma de decisiones sobre la estrategia comunicativa, publicitaria y de mercadotecnia política; esta última estuvo en boga el siglo pasado en México con la agencia internacional IBOPE y la Asociación Mexicana de Agencias de Investigación de Mercado, dedicadas al sondeo de opinión sobre perfiles políticos, culturales y religiosos, dicha información es concreta y sustentada en una estrategia metodológica de alto nivel profesional.

El autor incluye categorías como el sondeo de opinión y consumo para manejarlas en indicadores observables en el diseño de la investigación y el problema de investigación; estas consisten en:

(Huertas, 2006,18) Intensa sociabilidad: los espectadores se pueden sentir partícipes de un acto social...Interacción: el desarrollo de las tecnologías de comunicación permite que se establezcan relaciones entre los seguidores de un tipo de productos...Estabilidad de grupo: la coincidencia entre personas en el consumo de un producto puede no ser una confluencia pasajera... Conscientes de formar parte de un grupo: de hecho, se puede crear cierto sentimiento de identidad colectiva ante un producto mediático...Acciones públicas: pueden convertirse en grupos con un elevado grado de visibilidad, incluso disponer de elementos identitarios que permiten una rápida identificación (por ejemplo: ropa).

Las categorías responden a complejos procesos de construcción de identidad más aún cuando se requieren de acuerdos mínimos para compartir un espacio físico o virtual y permanecer ahí; incluye el estudio de los movimientos de construcción y de-construcción de la identidad de un grupo.

Entonces la tarea principal es operacionalizar las categorías en indicadores aplicados en los instrumentos para identificar y medir las audiencias de acuerdo a las cualidades de los sucesos comunicativos investigados.

La segunda investigación “Las nuevas reglas de la etnografía de la comunicación” (Soriano, 2007) retoma la etnografía, el interaccionismo simbólico, la sociolingüística, los procesos de producción de los medios de comunicación, los estudios culturales y la ciber-etnografía o etnografías virtuales. La investigación describe el proceso de interacción en el objeto de estudio combinando el método de investigación con la vivencia:

(Soriano, 2007, 7) A través de un periodo largo de inmersión en el ambiente del objeto de estudio, del establecimiento de una red de relaciones sociales con los miembros que forman parte, el investigador tiene que ser capaz de entender el significado de las acciones que mueven a los individuos del ambiente estudiado, comprender sus objetivos y sus motivaciones, El éxito del proceso de observación se hace evidente cuando este observador intruso es capaz de aprehender la realidad que lo rodea y de explicarla no suficientemente ni aparentemente como lo haría un mal periodista sino profundizando en las corrientes internas que le dan sentido y que a menudo damos por descontadas y naturales.

Centra su análisis en el observador como sujeto epistémico que desconoce la realidad a investigar, parte de la duda, del cuestionamiento y no de la tipificación previa del objeto de estudio. El conocimiento es construido por aproximaciones que modifican de manera significativa la percepción inicial, llevando a la comprensión de los actores y sus acciones.

La investigación es ejemplo de la transformación de los objetos de estudio en las Ciencias de la Comunicación, ya que antes se realizaba una observación directa con fuerte influencia teórica de la antropología cultural y en el presente, la etnografía está mediada por códigos de interacción propios de la Internet, lo cual exige una versatilidad metodológica en la etnografía (Soriano, 2007).

Una de las tareas de la etnografía virtual es comprender los procesos de interacción condicionados porque los actores que no se encuentran en un mismo lugar físico pero coinciden y comparten tiempo y espacio en un medio virtual. Esta interacción es comunicación, acuerdan significados, instituyen pautas de comportamiento, rituales de iniciación y de pertenencia a su comunidad; y todos son objeto de estudio de las Ciencias de la Comunicación (Soriano, 2007). Es un nuevo abordaje que tiene impacto en la concepción de la realidad, las personas como actores comunicativos, sus pautas de comportamiento, códigos de lenguaje entre otros aspectos que ofrecen un

vasto campo de posibilidades de problemas de investigación y problemas de conocimiento.

Son estas dos investigaciones, una pequeña muestra de la amplia variedad de investigaciones en las Ciencias de la Comunicación y a las cuales se deben sumar, las investigaciones que producen los profesionales de la comunicación generalmente realizadas para elaborar estrategias de comunicación, identificar procesos comunicativos y diseñar instrumentos de recolección de datos en condiciones particulares de instalaciones, tiempo, recursos económicos para cumplir eficientemente con los objetivos de la organización que compete en el mercado.

Cabe señalar que la investigación producida en el campo académico es poco retomada por los profesionales de la comunicación y viceversa porque afirman los académicos que la investigación de los profesionales en ejercicio no cumple con los requisitos epistemológicos y los profesionales destacan que la investigación académica no responde a una realidad práctica. Estos comportamientos limitan las posibilidades de desarrollo de las Ciencias de la Comunicación y los profesionales en formación y en ejercicio porque al descalificarse desaproveen los aprendizajes de ambas comunidades.

2.6 Aprendizaje de la investigación

Las preguntas en torno a la formación en investigación son: ¿Se forman investigadores o no?, ¿la formación en metodologías de otras ciencias es permitido?, ¿cómo ajustar teorías y metodologías a los objetos de estudio de las Ciencias de la Comunicación?, ¿qué requisitos deben cumplir las investigaciones desarrolladas por los estudiantes?, ¿qué investigaciones pudieran analizar los estudiantes para conocer investigaciones reales realizadas por investigadores?, ¿sobre qué objetos de estudio?, ¿qué técnicas tienen que privilegiarse en el aprendizaje?; ¿cuáles son los mejores mecanismos de evaluación cuando una investigación se realiza en equipo?.

Son algunas de las preocupaciones de profesores, investigadores y estudiantes que impactan las vivencias de enseñanza-aprendizaje de materias de esta

área, en la mayoría de las ocasiones bajo una concepción tradicional de la ciencia. Bunge (1985) señala que, entre las diferentes definiciones más populares de ciencia se encuentran aquellas que la identifican con el *descubrimiento* de cosas desconocidas, olvidando el aspecto creador y teórico de la investigación y que *en realidad los constructos se crean en los cerebros y no en el campo*.

Por ello, es necesario analizar cómo se inserta esta concepción de la ciencia en la representación social de investigación en los estudiantes y cómo dar cuenta de las capacidades que tienen los estudiantes como sujetos de conocimiento en la construcción social de artefactos científicos en las experiencias de aprendizaje.

Con relación a la historia de la ciencia y su dimensión pedagógica, Thomas Kuhn (1971) enfatiza que ha de incluirse en la explicación de la ciencia, los errores, mitos y supersticiones así como el impacto de la selección de un paradigma. Porque no puede estudiarse la historia de la ciencia de manera lineal como si los descubrimientos y las aportaciones científicas fueran resultado inmediato, cuando en realidad los errores, obstáculos, el aprendizaje por ensayo y error así como la casualidad son constantes (Kuhn, 1971).

Además, las particularidades del campo de las Ciencias de la Comunicación hacen más difícil la formación en el ámbito de la investigación porque:

(Giménez, 2002,8)... carece de sentido “enseñar” a nuestros estudiantes y graduados dichas áreas reducidas como si fueran disciplinas autónomas...Hacerlo equivaldría a mutilar la capacidad de nuestros estudiantes para pensar como científicos sociales y convertirlos en simples técnicos adiestrados. El resultado intelectual sería en este caso la ceguera colectiva.

La formación de los estudiantes de Ciencias de la Comunicación, en un primer momento, tiene el objetivo una formación teórica para comprender el hecho comunicativo como objeto de estudio, estudiar diversas ciencias que se abocan total o parcialmente a la comunicación; y posteriormente aprender a investigar, diseñar metodologías y técnicas asumiendo una perspectiva teórica, situación que puede ser confusa para el estudiante al tener diferentes conceptos de

comunicación y teorías que las explican, sin detenerse a analizar las implicaciones epistemológicas de esas diferenciaciones en la investigación. Pero no cabe duda que existe una preocupación por profesionalizar la formación y realización de la investigación en el campo académico de la Comunicación (Moragas, 1977).

Por ello, en la universidad, la investigación no debe ser la aplicación de una serie de pasos enlistados en un libro de investigación sino la construcción de una compleja red de andamios y representaciones significativas para producir entonces, un problema de investigación, una metodología y llevar a cabo la investigación; lo que permite desarrollar habilidades como observar, preguntar, describir, especificar, definir, sintetizar, construir y traspolar representaciones dentro de un campo problemático y teórico particular (Fiori, Valdés, Fedeli y Dómine, 2004).

Las representaciones que construye el estudiante en sus experiencias de aprendizaje son la base para aprehender el conocimiento científico, los elementos del proceso de investigación y habilidades como identificar modelos para comprender conceptos, teorías y paradigmas en su formación escolar. Estos modelos son el marco de los procesos de aprendizaje de la investigación, es decir, el estudiante comprenderá la investigación contrastando su modelo de conocimiento cotidiano con modelos científicos reconociendo que el conocimiento es resultado de una serie de acciones observables y no observables, conductuales y cognitivas porque:

(Rizo, 2004, 6)...el sujeto de investigación no es sinónimo de sujeto de sentido común. El primero incluye al segundo, pero no a la inversa. El sujeto de sentido común es un sujeto dóxico, es decir, afirma lo que cree y cree lo que ve...se trata de un sujeto que no se pregunta cómo ha llegado a generar esa afirmación o juicio, cómo ha llegado a creer lo que cree.

El sujeto que realiza la investigación y el estudiante de Ciencias de la Comunicación podría preguntarse: ¿Cómo se genera determinado juicio o afirmación?, ¿cómo es que han articulado las categorías?, ¿por qué ha seleccionado esas categorías?, ¿de qué teorías derivan esas categorías?, ¿cómo pasar de la categoría abstracta a los indicadores observables para tener contacto con la realidad?, ¿cómo se analizan los datos para afirmar que la

teoría pudiera ser verdadera a partir de su investigación?, ¿cómo se ha llegado a determinados resultados en su investigación?.

Estas preguntas las contesta un estudiante con una formación en investigación, vaya o no a ejercer como investigador de la comunicación porque el ejercicio del pensamiento crítico que realiza para contestar las preguntas, reafirman su concepto de comunicación, las teorías que apoyan la explicación de sucesos comunicativos, siendo capaz de tomar distancia de su propio proceso de construcción de conocimiento a lo largo de la investigación para incidir en la realidad comunicativa.

El estudiante reconocerá los componentes de las metodologías, cómo se insertan los factores del contexto, las representaciones que median la percepción de la realidad comunicativa seleccionada y su propia acción como investigador. Esto lo vivenciará conforme desarrolle proyectos de investigación en las materias del mapa curricular de su licenciatura.

Ahora bien, es pertinente marcar la diferencia entre investigar y enseñar a investigar:

(Rizo, 2004, 2) Una cosa son las disposiciones, competencias y modos de pensamiento y acción que implica la práctica de la investigación social; y la otra son las formas como facilitamos estas habilidades en el momento de la experiencia en el aula. ...no sólo cómo estamos enseñando a investigar, sino también qué aptitudes y qué lagunas o ignorancias tenemos los docentes para transmitir estos conocimientos prácticos.

La diferencia no es simple, ya que son pocos los espacios y herramientas de reflexión al respecto en el ámbito universitario, la literatura profesional y científica.

Tomando sólo como referencia la cita textual anterior, se presenta un ejercicio de análisis de cinco puntos de comparación entre el investigar y aprender a investigar:

Tabla 2
Comparación: Investigar y aprender a investigar

Investigar (centrado en el investigador)	Aprender a investigar (centrado en el estudiante)
Decisiones	
Decisiones sobre la metodología a seguir según los objetivos de la organización y/o empresa para la cual se realiza la investigación o bien de los propios intereses.	<p>Para tomar las decisiones sobre la metodología a utilizar, primero el estudiante tiene que identificar los objetos de estudio que podrían abordarse.</p> <p>Aprender las metodologías para investigar los hechos comunicativos.</p> <p>Aprender cómo es que existe una congruencia epistemológica entre la metodología y las categorías de las teorías seleccionadas para ese suceso comunicativo.</p> <p>Después, valorar los aspectos pragmáticos como el tiempo que lleva realizar una investigación dependiendo de la complejidad de la metodología y técnicas de campo seleccionadas.</p> <p>Aprender que, cuando las investigaciones responden a intereses de una organización, la precisión epistemológica no es tanto la prioridad como la prontitud con que se pueda contar con los datos, la eficiencia y eficacia para la toma de decisiones.</p> <p>Tiene que distinguir los requisitos mínimos a cubrir en una investigación para asegurar el mayor grado de objetividad posible.</p>
Competencias	
<p>El saber problematizar, identificar en la complejidad de la realidad los sucesos comunicativos a investigar dándole la interpretación a los elementos de la investigación de acuerdo a la perspectiva teórica asumida.</p> <p>La construcción de un objeto de estudio pertinente a las Ciencias de la Comunicación y argumentación del referente de estudio construido a partir de la realidad.</p>	<p>Las competencias son un conjunto de aprendizajes y tienen niveles de desarrollo, de novato a experto; así el aprendizaje y el desarrollo de competencias son un proceso de inclusión de aprendizajes en contextos determinados.</p> <p>El aprendizaje de un concepto relacionado con la investigación no significa que el estudiante pueda llevar a cabo la actividad que implica ese concepto.</p> <p>En el diseño de experiencias de aprendizaje es necesario identificar los aprendizajes que componen la competencia y los contextos que potencian los aprendizajes, al igual que la demostración de la competencia en escenarios lo más cercanos como profesional de la comunicación.</p>
Variables	
La capacidad de identificar variables que condicionan y aquellas que determinan los sucesos comunicativos seleccionados.	<p>La identificación de variables es fundamental y demuestra el grado en que el estudiante ha podido objetivar su conocimiento cotidiano para retomar las descripciones científicas de las variables, de otra forma se llevará a cabo una investigación con la subjetividad de “traducir” un indicador sólo a partir de la experiencia cotidiana y no en el marco de interpretación de las Ciencias de la Comunicación.</p> <p>La identificación de la multideterminación de un suceso comunicativo es uno de los procesos más complejos ya que generalmente se limita a una relación causa y efecto.</p>

Investigar (centrado en el investigador)	Aprender a investigar (centrado en el estudiante)
Modos de pensamiento	
Relacionados con la capacidad de abstracción e inducción, es decir, ir de la teoría a la realidad y de regreso, en la selección del suceso comunicativo así como la optimización de recursos.	Una de las habilidades más complejas es la capacidad de abstracción que implica la comprensión de las características que incluye una categoría y cómo es que a partir de esa categoría se explica un recorte de realidad y suceso comunicativo. Implica tener la capacidad de reconocer los indicadores observables y ponderar su impacto en la composición del hecho observado, interpretarlos de acuerdo al contexto y la intencionalidad de los actores.
Acción	
Acción ante los actores comunicativos que participan del suceso, entablar diálogos e incluir preguntas que no fueron contempladas inicialmente debido a que el conocimiento de la realidad es por aproximaciones y siempre responde a un contexto determinado del hecho, los actores comunicativos y el mismo investigador. O reconocer en la realidad factores que tienen que recrearse conceptualmente en un marco teórico construido con antelación.	Debe tener la capacidad de reconocer la intencionalidad sobre los actores comunicativos, de “ponerse en el lugar del otro”, identificar su rol, trayectorias, pautas de comportamiento, significaciones asignadas a los instrumentos y representaciones que corresponden al hecho comunicativo seleccionado. La comunicación con los sujetos puede ser la intersección más delicada de todas al tener como fuentes de información a personas con cierto grado de movilidad y cuando las representaciones no son generalizables ni absolutas. Elabora un marco teórico para su investigación, pero tiene un grado de comprensión del mismo en diferente grado de dominio y difícilmente tiene la oportunidad de modificar el marco teórico conforme avanza la investigación, esto debido a las condiciones institucionales y el curriculum vivido.

Este es un ejercicio sobre la complejidad de pasar del rol de investigador a la de un profesor que tiene la tarea de promover ciertos aprendizajes para que el estudiante construya puentes cognitivos y se asuma como protagonista en la construcción de conocimiento en dos sentidos: primero como investigador con sus pautas de comportamiento, intereses, pre-juicios y visiones de mundo; y segundo, el aprehender proceso de investigación, “aprender a investigar investigando”.

Por supuesto, el estudiante como ser humano tiene muchas capacidades de análisis, reflexión e iniciativa de acción en la realidad pero el mismo sistema educativo y el entorno las ha minado, de ahí la necesidad de que el profesor intervenga como mediador que promueva la participación activa de los estudiantes para construir como grupo conocimiento y desarrollar las habilidades pertinentes.

La tarea de formar en investigación es aún más compleja cuando la literatura que se tiene a la mano, ya sea física o virtualmente, está dirigida a personas con bases epistemológicas y un grado de maduración sobre los procesos cognitivos y sociales que implica la investigación. Son pocos los libros profesionales y no simples manuales, que están dirigidos a estudiantes en proceso de aprehender la realidad y reconocer las representaciones contenidas en un objeto de estudio, en este caso, con un alto grado de cuestionamiento sobre si el objeto de estudio es científico o no.

Con base a estos supuestos puede cuestionarse: ¿Las materias de investigación forman estudiantes en la actividad de hacer investigación?, ¿en esas materias se aprende a diseñar una metodología y elaborar un marco teórico?, ¿el profesor de las materias de investigación es el responsable de la formación metodológica de los estudiantes así como de resolver las dificultades de los estudiantes y egresados de la licenciatura ante el proceso de titulación?, ¿el profesor debe verificar que el sustento teórico sea el correcto así como la interpretación de la teoría de comunicación?, ¿verificar que el trabajo en equipo sea real y se aprenda a trabajar en equipo?. Por supuesto con la participación activa del estudiante, con el reto de promover una actitud investigativa (Fiori, Valdés, Fedeli y Dómine, 2004).

Ahora bien, también es posible identificar distintos énfasis en los aprendizajes en la formación en investigación, desde la perspectiva de los actores educativos, en la realización de investigaciones y en el cumplimiento de los requisitos epistemológicos sobre aquello considero como objeto de estudio de las Ciencias de la Comunicación. Derivados de estos acentos pueden reconocerse tipos de aprendizajes:

1. Aprendizaje de conocimientos: Para llevar a cabo proyectos de investigación, el conocimiento de técnicas, diseño de un marco teórico, desarrollo de un tema y un acercamiento unidireccional a la realidad comunicativa. Sin embargo, sólo los conocimientos no son suficientes, ya que no aplican las habilidades de investigación ni desarrollan un criterio del ámbito de la investigación como profesional de la comunicación.

2. Aprendizaje de técnicas de investigación: Como la encuesta o la historia oral, donde el acento está en la construcción y aplicación del instrumento. Pero generalmente se aplican fuera de contexto sin reflexionar sobre un encuadre teórico-metodológico.
3. El aprendizaje de las metodologías: Un conjunto de elementos teórico-técnicos para el diseño de la metodología adecuada al objeto de estudio y campo de conocimiento. Aquí la complejidad está en la construcción de la metodología, para ello deben analizarse las metodologías de investigación con problemas de investigación cercanos a las pretensiones del estudiante-investigador; implica la aplicación de habilidades generales y cognitivas entrelazadas para tener un producto.
4. Aprendizaje de la lógica de la investigación: Como la estructura básica de razonamiento y habilidades cognitivas, donde se plantean preguntas a la realidad y estructuran la visión de la misma a partir de las herramientas conceptuales, metodológicas y técnicas pertinentes a la construcción de conocimiento nuevo resultado de la actuación del ser humano. Este tipo de aprendizaje podría considerarse el aprendizaje por excelencia en la formación en investigación, fueran o no ejercer los estudiantes como investigadores.

En la formación en investigación, el estudiante aplica habilidades generales: exploración, observación, capacidad de sorpresa, problematización, identificación del suceso comunicativo, diálogo con las representaciones de la realidad, de escucha, tolerancia a la frustración, habilidad para el diálogo con el grupo, el texto y él mismo. Por supuesto, son algunas de las habilidades genéricas involucradas en un escenario educativo desde la elección del tema de investigación en Ciencias de la Comunicación hasta la definición del problema de investigación. Las habilidades conducen la investigación en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje pero ninguna de ellas ha sido estudiada desde las dimensiones discursiva, cognoscitiva y epistemológica.

De esta forma, es posible comprender que, al mismo tiempo que el estudiante aprende y vivencia un proceso metodológico de investigación, aprehende las

particularidades de la teoría que aporta categorías para la identificación y análisis de determinado suceso comunicativo.

2.7 Elaboración del problema de investigación

Los objetos de estudio en las Ciencias de la Comunicación son múltiples debido a las diferencias significativas en las concepciones de comunicación, actores comunicativos, instrumentos y por supuesto la representación simbólica inherente a la interacción; de ahí la complejidad en la elaboración del problema de investigación.

Como punto de partida, el problema de investigación es una pregunta o enunciado que señala el objeto de estudio en un contexto; es resultado de la problematización, el conocimiento teórico del campo problemático a investigar y un recorte de realidad. Para analizar un problema de investigación, es necesario tener presente que, los actores educativos tienen un particular contexto, interpretación del conocimiento escolar, científico y de la realidad, así como recursos al momento de realizar la investigación pasando por diversas etapas pero no pasos inamovibles.

Entonces, la primera etapa en la elaboración del problema de investigación debe realizarse un cuestionamiento, donde el sujeto que investiga es una persona curiosa con deseos de conocer, que interroga y discute porque no hay problema de investigación sin cuestionamiento previo (Sánchez, 1995). La persona tiene una trayectoria de vida, ha pertenecido y pertenece a grupos sociales con particulares visiones de mundo además de sus actividades académicas (Fiori, Valdés, Fedeli y Dómine, 2004) estas características permiten distinguir de la realidad (Heller, 1972) “aquello que es digno de ser percibido”.

Los cuestionamientos y acercamientos iniciales al planteamiento de la investigación y dependen del grado de dominio en el campo de conocimiento de quienes participan en la investigación, tiempo, fuentes de información y recursos económicos. Las preguntas están estructuradas con palabras del conocimiento cotidiano y/o conocimiento científico, ambos derivan de vivencias

de la trayectoria de vida del estudiante y de lo comprendido hasta ese momento sobre el campo académico de las Ciencias de la Comunicación.

En el estudiante, el acto de plantear preguntas está estrechamente relacionado con la confianza para enfrentarse al conocimiento científico y de su intuición como (Reguillo, 2003) “ese estómago que dice: es por acá”; la confianza es tan valiosa como la posibilidad de contraponer modelos construidos en la vida cotidiana con el hecho comunicativo investigado, elevando el nivel de abstracción y recuperación de la perspectiva científica.

En el contexto de experiencias de aprendizaje, la pregunta es: *¿Cómo ayudarlos a posicionarse desde una perspectiva propia y particular?* (Fiori, Valdés, Fedeli y Dómine, 2004), y se preguntaría *¿cómo contribuir a la construcción de un conocimiento adecuado de la realidad desde las Ciencias de la Comunicación?*, porque es primordial enfrentar a los estudiantes con sus propios conceptos, supuestos y prejuicios y comprender aún más los procesos que atraviesa quien investiga y cómo ello condiciona y determina la construcción de conocimiento nuevo en el ámbito científico (Fiori, Valdés, Fedeli y Dómine, 2004).

De esta forma el estudiante tendría ejemplos de la realidad de los objetos de estudio de la comunicación y analizaría el proceso de identificar problemas prácticos en la realidad y “traducirlos” a objetos de estudio dentro de la comunicación, como: (Fiori, Valdés, Fedeli y Dómine, 2004, 8) *el juego dialéctico de acercamiento y alejamiento en el proceso de construcción del conocimiento.*

En la sistematización del proceso de elaboración del problema de investigación, la teoría de la Cibersociedad enuncia un conjunto de actividades que como afirma Gonzáles, Amozurrutia y Maass (2007, 65-66)...inician con nuestra capacidad para: *identificar una situación* que nos afecta de manera significativa y de ahí, *creamos una pregunta*, que si está adecuadamente planteada, define un *problema de conocimiento* que a su vez empuja a,

*construir una respuesta de conocimiento, que ayuda a resolver*³ el problema inicial.

Debido al lenguaje sencillo en el libro citado, cabía preguntarse si tiene presente las implicaciones epistemológicas del objeto de estudio de las Ciencias de la Comunicación e inserta elementos metodológicos como: generación de observables y hechos sobre situaciones de las que no se sabe suficiente:

(González, Amozorrutia y Maass, 2007, 66)...porque esa carencia de conocimiento nos confronta con eventos o procesos que no deseamos que sigan ocurriendo o que podrían mejorarse si supiéramos cómo resolverlos.

La descripción no debería ser interpretada como investigar sobre “lo que no se conoce” desde del conocimiento cotidiano porque puede ser un problema interesante pero no adecuado desde los criterios epistemológicos y metodológicos.

Por su parte, Kumar (2008) afirma que la elaboración del problema de investigación consiste en:

- Identificar el problema: empezar con el problema no con una intervención.
- Identificar qué factores deben revisarse antes de decidir una situación para tener un problema de investigación: la percepción de la discrepancia entre qué es y cómo debería ser.
- Preguntarse por qué esa discrepancia (factores posibles); al menos dos plausibles respuestas a la pregunta de salida.
- No son problemas de investigación: la discrepancia que existe entre lo deseable y lo observado, que se tenga conocimiento del por qué de la discrepancia, que se sepa la mejor solución.

Esta propuesta tiene un particular acento en los contraejemplos de un problema de investigación al destacar la subjetividad.

Para Gerber (2007) el problema de investigación inicia con el problema y termina con su solución, y al construir una pregunta de investigación el reto es elaborar un enunciado que represente la investigación que se pretende realizar porque existe la preocupación de delimitar en tiempo y espacio, en la pregunta de investigación aún cuando carezca de la identificación del objeto de estudio.

³ Cursivas del autor.

En la estructuración de la pregunta, resultan relevantes el qué, dónde, cuándo y por qué, como parte del contexto del problema (Gerber, 2007) ya que las variables del contexto son irrepetibles y determinan una parte significativa del conocimiento nuevo. Los adverbios en el enunciado de la pregunta de investigación describen, de manera sencilla y breve, la situación referida por el problema. Se recomienda alimentar la elaboración de un problema de investigación de la experiencia propia, literatura científica y teorías sobre puntos controvertidos que pueden ser investigados (Gerber, 2007).

Al diseñar y aplicar una metodología de investigación, también debe trabajarse arduamente en el suceso identificado como objeto de estudio, buscando que los problemas sean (Díaz, 1990,61) *originales a partir de reconstruir las diversas aproximaciones a un objeto de estudio*. Sin embargo, el objetivo de aprendizaje en un escenario educativo no es la construcción de conocimiento nuevo científico sino el aprendizaje de la investigación con bases científicas y metodológicas de acuerdo al objeto de estudio sobre las Ciencias de la Comunicación.

Como segundo momento en la elaboración del problema de investigación está la categorización, es decir, la identificación de la correspondencia entre las representaciones del hecho de la realidad y la teoría, porque se diseña un tejido conceptual particular al comprender que:

(Rizo, 2004,6)... las relaciones entre las cosas no son tan importantes como las relaciones conceptuales entre problemas y que estas últimas constituyen el criterio básico para la delimitación de un objeto de investigación.

Las relaciones son resultado de la aprehensión de las bases epistemológicas de las Ciencias de la Comunicación que conlleva la construcción de una red de significados entre categorías que se alejan de la realidad inmediata para ser una abstracción de las cualidades de los sucesos comunicativos a investigar, esto es, hay una necesidad de construir una perspectiva comunicativa sobre el hecho (Fiori, Valdés, Fedeli y Dómine, 2004) cuestionando las categorías pertinentes y las categorías de otras ciencias que pudieran incorporarse. Así, el hecho es identificado como práctica, discurso, instituciones, procesos, actos,

representación, intencionalidad, estrategia y otros elementos que son parte del suceso comunicativo.

Por ejemplo: uno de los modelos comunicativos más recurrentes en la formación de un profesional de la comunicación, es el funcionalista; el estudiante identifica al emisor, el receptor y el mensaje en el suceso comunicativo a investigar, impone etiquetas lingüísticas a los elementos del suceso comunicativo sin importar el marco del paradigma científico que debe sustentar la investigación.

Los diferentes grados de precisión en el uso de categorías científicas es parte del aprendizaje y un proceso crucial de demostración de los aprendizajes al hacer la correspondencia entre los sucesos seleccionados y su descripción. Para resolver esta complejidad, se genera un trabajo conjunto entre estudiante, profesor y grupo potenciando la identificación desde la investigación científica y de las Ciencias de la Comunicación, “aquello” que será investigado y estructurando la pregunta de investigación.

En la elaboración del problema de investigación, se recomienda retomar sólo un paradigma cuantitativo o cualitativo para comprender qué se va a investigar, redactar el enunciado como una afirmación y verificar si los términos claves son operacionalizables (Kroelinger, 2002); esto último recuerda las aportaciones de Lazarsfeld (1901-1976) sobre el traslado de indicadores observables e índices derivados a categorías de un alto nivel de abstracción.

Un tercer momento, en la elaboración de la pregunta de investigación es la redacción cuyos requisitos son:

(Gerber, 2007) Ser planteado de forma que dirija el pensamiento analítico en el investigador, apuntando a posibles soluciones sobre el estado del problema; tiene que estar en forma de enunciado o pregunta. Tiene que ser formulado gramaticalmente correcto y lo más completo posible. Debe tenerse en mente sustentar las expresiones que se utilizan. Evitar una equivocada interpretación de las palabras. Tener presente los objetivos del lector del problema de investigación. Delimitar el campo de la investigación en partes manejables como dividir en subproblemas de mayor importancia.

Los requisitos son valiosos porque considera a la gramática como aspecto fundamental en la comunicación del problema de investigación, porque un problema sin claridad en su planteamiento refleja la carencia de conocimiento del campo problemático que se aborda, sin olvidar que ello es también resultado de un proceso de aprendizaje.

La redacción deberá tomar en cuenta, si será leído por investigadores especializados o un profesor que quiere valorar el nivel de comprensión del objeto de estudio de las Ciencias de la Comunicación, la estructuración de la pregunta de investigación y las posibilidades de realización de la investigación planteada.

Por último, se afirma que, el problema de investigación tiene diferentes objetivos de investigación, por ejemplo:

(González, Amozurrutia y Maass, 2007, 72) *Explorar*, cuando al revisar y observar con detenimiento y tiempo suficiente, buscamos familiarizarnos de manera sistemática con las determinaciones de un Objeto⁴ y su colocación en un entorno. *Describir*, donde buscamos registrar, con el mayor rigor y detalles posibles, las características y propiedades específicas del Objeto. *Clasificar*, cuando colocamos en categorías y apartados jerárquicamente construidos los productos de la exploración y la descripción del Objeto. *Analizar*, cuando separamos y sometemos a diversos procedimientos sistemáticos los productos de la clasificación. *Explicar*, cuando nos esforzamos por establecer esas propiedades dentro de relaciones que inferimos en función de conjeturas que nos permiten interpretar, narrándolo, el mecanismo o el sentido del comportamiento del Objeto. *Transformar*, donde la mira está en el cambio y modificación de las relaciones y propiedades de nuestro Objeto.

La actividad de explorar es parte de la problematización inicial o antecedente a dicha problematización para que el investigador observe con otra mirada al posible objeto de la comunicación. Esta es una de las experiencias de aprendizaje más recurrentes en la enseñanza de la investigación, en concreto en la elaboración del problema de investigación.

Finalmente, sobre un problema de investigación siempre debe cuestionarse: ¿amerita la investigación o estudio?, ¿tiene criterios definidos?, ¿los hallazgos de la investigación contribuirán a un cuerpo de conocimiento?, ¿hará la diferencia con otros?, ¿dirigirá la definición de nuevos problemas o

⁴ La mayúscula de Objeto, es señalamiento del autor.

investigaciones?, ¿realmente es posible investigarlo?, ¿se tiene conocimiento y experiencia del área?, ¿se tiene acceso a información y datos?, ¿se terminará a tiempo?, ¿simplemente es suficiente para ser su primer estudio? (Kroelinger, 2002).

Cada una de las propuestas para la elaboración del problema de investigación revisadas aborda diversos niveles de abstracción y complejidad del problema de investigación y su proceso de elaboración, centrándose en preocupaciones básicas desde la identificación del objeto de estudio hasta la especificidad del problema de investigación según el criterio de expertos.

Las descripciones anteriores son la base para la comprensión del problema de investigación y definición del Criterio⁵ que guía el diseño de las preguntas que componen el Modelo de Análisis Proposicional (MAP) y el análisis de las respuestas sobre las habilidades presentes en el proceso de aprendizaje y elaboración del problema de investigación de esta tesis doctoral.

2.8 Discurso y proposiciones lingüísticas

Para analizar el discurso de los estudiantes se retoma la propuesta de Van Dijk y Kintsch (1983) que comprenden el discurso oral y escrito en sus dimensiones cognitiva, representacional, lingüística y estratégica, porque el discurso:

(Van Dijk y Kintsch, 1983,7)... constantemente media la interacción humana, para comunicarse, establecer acuerdos, alcanzar metas y promover así el desarrollo de las civilizaciones. Son muchas las situaciones que pueden analizarse donde el discurso es la parte principal de la interacción, el salón de clases, las situaciones de aprendizaje en la educación universitaria no son la excepción.

El discurso es la herramienta clave en los escenarios educativos al generarse procesos de comunicación entre docente, el grupo y el estudiante dependiendo de los objetivos de aprendizaje del curso, las condiciones institucionales y de contexto macro social. El discurso representa la realidad y acciones de los seres humanos de forma permanente porque aún al silencio se asignan

⁵ Criterio. Es el parámetro para valorar la correspondencia entre las proposiciones del estudiante y el conocimiento científico que describe qué es el problema de investigación, cómo se elabora y los ejemplos que se pueden proponer. Ver apartado de Modelo de Análisis Proposicional y habilidades cognitivas.

significados que condicionan el comportamiento. La realidad que es un gran escenario como el teatro con actores, personajes y un guión; teniendo el actor la posibilidad de improvisar con el “otro” para tomar decisiones, ampliar el conocimiento, renovar las concepciones previas o entrar en conflicto para reconstruir lo aprendido, ya que:

(Van Dijk y Kintsch, 1983,127) Cuando tratamos de entender el mundo, esto es, los estados de relación, eventos, acciones o procesos, o los discursos acerca de ellos, nosotros generalmente no procedemos de forma arbitraria, al azar o de manera *ad hoc*. Debemos trasladar reglas u operaciones que complementen la operación, decodificamos estructuras de las palabras y mundos. Nosotros social y culturalmente identificamos las categorías que se distinguen en un continuo *fluir* de la realidad...distinguimos y nos apropiamos de categorías, coche, silla...y entonces podemos reconocer al instante cierto tipo de cosas cuando las vemos o usamos.

Los complejos procesos descritos son resultado del establecimiento de relaciones entre las cosas y los eventos que se viven en un contexto, de manera tal que, esa información se traduce en representaciones cognitivas como parte de la memoria individual y social; se identifican y diferencian los objetos observados o el texto leído para poder interpretar el texto o bien producirlo. Por eso se afirma que, la realidad está ordenada gracias al lenguaje, cada lugar, objeto, persona son representados de manera simbólica; entonces los nombres de las cosas son la base para elaborar concepciones no sólo inmediatas sino de mundo que orientan la vida de las personas y grupos sociales a los que se pertenece.

Resultado de los procesos de entender el mundo, la socialización indica cómo actuar, los objetivos y forma de alcanzarlos, alimentando las representaciones cognitivas en la memoria a corto y largo plazo, ambas necesarias para la comprensión y actuación en una situación comunicativa. Las representaciones cognitivas contienen la memoria colectiva e individual y una forma de objetivarlas es la comunicación oral y escrita, conteniendo creencias opiniones, actitudes, motivaciones, metas y tareas de las personas.

Porque un evento específico trae a la memoria los significados que permiten identificarlo y pre-ver dentro de un mundo posible, lo que puede suceder, lo que ha sucedido incluyendo otros eventos y la actuación misma de las personas,

ubicando la situación específica en un contexto para interpretar de una forma adecuada la actuación de los protagonistas de dicho evento (Van Dijk y Kintsch, 1983).

Resulta fundamental, la capacidad de pre-ver, ya que delinea acciones a realizar conforme la valoración del escenario, como cuando el estudiante tiene que proponer un problema de investigación de una investigación en las condiciones institucionales que imperan. Es decir, se integran en el escenario posible: una representación cognitiva del conocimiento científico, del suceso comunicativo, los criterios de elaboración de un problema de investigación y las condicionantes del contexto.

En el discurso se reconocen secuencias mentales, una estructuración con palabras, párrafos y texto que tiene determinada lógica para “hacer sentido” para lo cual, cada elemento tiene funciones debido a sus particularidades semánticas (Van Dijk, 2000).

Por otro lado, en el discurso escrito, el diálogo es entre el texto y el “otro” con base en las analogías entre representaciones, por eso la interpretación y producción del texto:

(Van Dijk y Kintsch, 1983,11)... no sólo depende del texto mismo sino del usuario del lenguaje, con sus metas y conocimiento del mundo, tanto el real como el mundo posible...Se incluye además la información cognitiva disponible como conocimiento o intereses sobre el contexto social, contexto cognitivo, social, de la interacción entre el hablante y el oyente...o bien entre quien escribe y quien lee el texto.

Por ejemplo, los estudiantes de nivel universitario tienen al menos trece años de socialización en un escenario educativo y han construido representaciones sobre cómo comportarse dentro del aula, quién es la persona frente al grupo, qué autoridad tiene el docente, qué espera el docente hasta cómo aprobar la asignatura, todo ello condicionará las lecturas que realicen para los trabajos escolares y sus investigaciones; estos aspectos son identificados por los supuestos contextual y pragmático describen Van Dijk y Kintsch (1983).

La información cognitiva es relevante para identificar las representaciones del estudiante con relación al campo de la comunicación y el problema de investigación; analizar el momento en que el estudiante es cuestionado, si es antes o después de haber estudiado un tópico en la asignatura de investigación. Es decir, no son sólo las acciones observables aquello que demuestra un aprendizaje sino los procesos del pensamiento que recuperan representaciones de otros momentos que parecen ser similares a lo vivido, por ejemplo en experiencias de ciclos escolares anteriores.

El supuesto de interacción (Van Dijk y Kintsch, 1983) aplica en la situación de trabajo en equipo, donde cada estudiante tiene una trayectoria de vida diferente pero no ciento por ciento debido al proceso de socialización. También en la interacción se plantean los retos de acordar el objeto de estudio, la distribución de responsabilidades y roles en el equipo, lo que es posible analizar desde el supuesto situacional (Van Dijk y Kintsch, 1983). Todo ello implica la comunicación, el establecimiento de acuerdos, reglas así como objetivar mediante el discurso la percepción de los otros para finalmente construir el objeto de estudio.

Si un estudiante es cuestionado sobre qué le gustaría conocer a través de su trabajo de investigación, procesará la serie de palabras emitidas o leídas bajo el criterio del gusto o preferencia. "Gusto" contiene representaciones cognitivas que corresponden a la situación específica de elegir un tema que guste; para ello requiere de la aplicación de estrategias del sistema cognitivo que:

(Van Dijk y Kintsch, 1983, 7)... van más allá del control del usuario del lenguaje, es una secuencia mental de pasos que representan un número de retos o tareas, estas son de diferente naturaleza: Identificar sonidos o letras, construir palabras, analizar las estructuras sintácticas, comprender los enunciados y significados textuales.

Así el estudiante identifica los sonidos de las emisiones lingüísticas del profesor o compañeros de grupo, construye palabras para comunicarse combinando varias letras, de acuerdo a las representaciones semánticas aprendidas. De igual forma, analizará estructuras sintácticas de los enunciados que se le presentan para identificar si es o no un problema de investigación aplicando un criterio científico aprendido en clase. Éste es un proceso de interacción entre

profesor y grupo dentro de la formación en investigación en las Ciencias de la Comunicación.

Comprensión del discurso

Van Dijk y Kintsch (1983) se concentran en el texto y las proposiciones como fundamentales para acercarse al conocimiento de los procesos y representaciones cognitivas, que el ser humano genera al interactuar y comunicarse con el "otro". Al momento de leer y comprender el texto es utilizada la información producida en ese periodo de tiempo y espacio, dicha información se alberga en la memoria episódica construyendo modelos que apoyan en el acto de comprensión e interpretación:

(Van Dijk, 2000,3) Los modelos también son personales (conocimiento individual, creencias, opiniones de los usuarios del lenguaje) como sociales (aplicación general, conocimiento socialmente compartido) pero cada modelo es único. La misma persona puede construir un modelo diferente (diferente interpretación) del mismo texto mañana.

Porque la situación que se vive en ese momento no es exactamente igual a la representación que dio como resultado un modelo determinado; de ahí que se enfatice la impresionante capacidad de abstracción, de generación de procesos cognitivos que producen representaciones cognitivas y representaciones semánticas en textos tanto orales como escritos; esto es, el discurso es producido por un ser humano.

Proposiciones

Una proposición es una abstracción utilizada para identificar significados expresados en una particular situación con un interlocutor o hablante:

(Van Dijk y Kintsch, 1983,112)...una proposición toma su significado declarativo del enunciado...se identifican construcciones de significado en los componentes de las expresiones: palabras y frases de un enunciado, se interpretan sus componentes; lo que se expresa en esas frases pueden ser verdadero o falso.

Las frases pueden ser verdaderas o falsas llevando al interlocutor, ya se hablante o quien ha elaborado el texto, a ser cuestionado por quien escucha o lee el texto; por eso es valioso analizar los aprendizajes expresados de forma oral o escrita. Por ejemplo, cuando un estudiante es capaz de contrastar su problema de investigación con el conocimiento científico, por supuesto

resultado de las experiencias de aprendizaje; porque los actores educativos son co-responsables del aprendizaje como proceso y producto.

La proposición es una forma de representación conceptual que:

(Van Dijk y Kintsch, 1983,125)... hace referencia a conceptos, a situaciones específicas, conocimientos, creencias a categorías preceptuales o de la memoria, se hace una diferencia entre el usuario del lenguaje, de los significados y los significados de la oración; ambos son relevantes desde el punto de vista cognitivo porque son resultado del aprendizaje o de significados generales que derivan de significados específicos.

La categoría de representación conceptual es resultado de la construcción de conocimiento nuevo por parte de los estudiantes; es una objetivación de las representaciones cognitivas en un “aquí y ahora”, consecuencia de acciones cognitivas en contexto. La representación conceptual es una red compleja en sentido inclusivo, donde un concepto está inserto en otro y su interpretación y construcción puede diferenciarse entre los procesos cognitivos de elaboración del concepto y acto de leer para interpretar una oración.

Cuando al estudiante se le solicita la elaboración de un problema de investigación tiene que redactar un enunciado, generalmente en forma de pregunta y con otras características según las normas del conocimiento científico; en dicha estructuración hará uso de palabras que reflejan sus conocimientos cotidianos y escolares tras la “traducción” hecha por el profesor del conocimiento científico en colaboración con la participación activa del estudiante. El concepto de verdad es el conocimiento científico y las argumentaciones presentadas al estudiante a partir de la comprensión de la propuesta teórica y abordaje metodológico en el campo de las Ciencias de la Comunicación; en situaciones de ejercicio profesional el estudiante tendrá otro criterio de verdad: la funcionalidad.

En la estructura de las proposiciones se ubican proposiciones atómicas como representaciones anidadas; son un tejido de proposiciones armado con base en las relaciones de unidades semánticas y significados asignados al texto tanto en su dimensión denotativa como connotativa (Van Dijk y Kintsch, 1983).

Las proposiciones son unidades semánticas cognitivas que hacen indispensable la descripción de los conectivos en su representación de conjunciones y condicionantes (Van Dijk y Kintsch, 1983). Las palabras y los significados utilizados para representar hechos, objetos o situaciones tienen como base modelos de representaciones cognitivas porque (Van Dijk y Kintsch, 1983, 122) *en las proposiciones se califica, identifica o especifica a un participante o un hecho...las proposiciones son unidades semánticas cognitivas que construyen mapas semánticos* (Van Dijk y Kintsch, 1983, 114).

El estudiante tiene modelos cognitivos y representaciones semánticas para transitar de una menor a mayor complejidad en el uso de las palabras, la relación entre ellas y su estructura sintáctica, porque el aprendizaje es por aproximaciones. Las proposiciones son construcciones que representan aprendizajes de los estudiantes estarán más cerca o lejos de la verdad científica que es el criterio en la elaboración de una pregunta de investigación.

Los aprendizajes son modelos complejos representados en el discurso dentro de escenarios educativos y son actualizados de manera constante con un grado de abstracción particular, por eso se afirma que los usuarios aprenden de sus propias experiencias, incluyendo prejuicios y falsas generalizaciones (Van Dijk, 2000).

En conjunto, las representaciones cognitivas sencillas y complejas simbolizan, significan y re-significan sentimientos, creencias, metas, acciones, palabras, que pueden representarse en unidades semánticas. Las representaciones son comparadas con la situación específica en un contexto para comprender la situación y actuar en consecuencia, porque ninguna situación que enfrenta el ser humano es totalmente desconocida.

El estudiante universitario identifica las palabras, cuestiona su significado y realiza acciones para comprender el significado en caso de desconocerlo; es un proceso de entendimiento con base en un modelo de contexto que le ofrece información sobre quienes participan en la situación, la entonación, léxico entre otros elementos explícitos e implícitos. El análisis cognitivo de las

proposiciones elaboradas por los estudiantes abre una ventana a sus procesos cognitivos de conocimientos y habilidades cognitivas en el contexto específico de la construcción de un problema de investigación en el campo de las Ciencias de la Comunicación.

2.9 Aprendizaje y construcción de representaciones

El aula es un sistema complejo integrado por personas, recursos materiales, energía e información que el profesor regula en el proceso de comunicación; los actores educativos aportan sus juicios previos y conocimientos correctos y no tan correctos (Porlán, 1997) sobre la pregunta de investigación, su concepto y proceso de elaboración. En el escenario educativo, el diálogo e interacción potencian el aprendizaje, aplicando y desarrollando habilidades. Las acciones dan vida al currículum formal transformando los temas del programa de estudios en espacios de creación de significados (Erickson, 1989).

La interacción es fundamental en un “aquí y ahora” con objetivos de aprendizaje donde cada participante contribuye desde su propia trayectoria de vida, aprendizaje y representaciones a la construcción conjunta de nuevos conceptos comprensibles. Las representaciones diagraman el aula, identifican objetivos de aprendizaje, distinguen entre conocimientos cotidianos y no cotidianos al insertarse en el campo de conocimiento sobre la elaboración de un problema de investigación mezclando conocimientos y habilidades, entre el conocimiento escolar y el conocimiento científico.

Los contextos son primordiales porque en ellos se genera el aprendizaje grupal, el trabajo de grupo-docente y docente-equipo con mínimos acuerdos; sin olvidar las preocupaciones que tiene el estudiante sobre su actuación en el salón de clases, como: adquirir conocimientos, aprender cosas relevantes, conseguir ser aprobado, evitar la sensación de obligación, rechazo y ser aceptado, además de su calificación (Tapia y López, 1999).

Y el aprendizaje es un conjunto de procesos cognitivos que modifican las estructuras conceptuales del estudiante, impactando la construcción de las representaciones de la realidad y en este caso, del conocimiento científico que

es parte de su formación como profesional. Para comprender los supuestos teóricos, el estudiante contrasta sus representaciones en situación de aprendizaje. El aprendizaje no es lineal, implica un proceso en el que inciden la motivación y el olvido consecuencia también de aprendizajes (Pozo y Scheuser, 1999). En estos complejos escenarios se distingue el aprendizaje de representaciones que:

(Ausubel, 1987,52)... consiste en hacerse del significado de símbolos solos (generalmente palabras) o de lo que éstos representan. Después de todo, las palabras solas de cualquier idioma son símbolos convencionales o socialmente compartidos, cada uno de los cuales representa un objeto, situación, concepto o símbolo unitario de los dominios físico, social e ideativo... Pero para cualquier *lego*, lo que un símbolo significa o representa, es primero algo completamente desconocido para él; algo que tiene que aprender.

El aprendizaje de las representaciones permean el proceso educativo, desde las palabras desconocidas hasta la complejidad de los conceptos científicos; por ejemplo, comprender una categoría incluida en una pregunta sobre un objeto de estudio científico en la realidad tangible o abstracta. El estudiante aprende a comunicarse con su propia comunidad de comunicólogos, con códigos que ha hecho suyos, con un mayor grado de abstracción y capacidad de descripción de la realidad comunicativa.

El aprendizaje es resultado de procesos cognitivos y de la capacidad del ser humano de relacionarse con la realidad de una manera racional, que es:

(Campos y Gaspar, 2008a, 26)...La forma internalizada en que las personas organizan y valoran el mundo que les rodea. Los procesos que hacen posible esta internalización constituyen habilidades...

Entonces, es relevante la construcción de relaciones y las habilidades cognitivas sin perder de vista que la actividad de representar es hacia donde debe enfocarse el análisis (Wells, 2001); porque la acción es el elemento primordial del proceso cognitivo al producir representaciones, aplicando conexiones entre ellas para construir conceptos cada vez más complejos e integradores de representaciones.

Las habilidades cognitivas son herramientas en la construcción de las representaciones, esquemas, estructuras sobre las cuales construir representaciones y tenerlas a la mano cuando sea necesario, gracias a la

memoria episódica y de largo plazo; porque el estudiante interpreta, analiza, identifica, clasifica es decir, modifica el objeto de conocimiento cognitivamente (Campos, 2004) generando un modelo cognitivo internalizado (Neisser, 1989).

El aprendizaje es como un mapa, una percepción construida con características interpretativas, como una teoría personal que se construyó en un contexto diferente al que se está viviendo en ese momento y que es necesario reconstruir. La teoría personal es hipotética porque no es hasta que el estudiante aplica las representaciones que podrá valorar la pertinencia o efectividad de sus pre-supuestos (Porlán, 1997). Así, es posible que un grupo de estudiantes reconozca versiones de un concepto explicados por el mismo profesor con los mismos ejemplos y discurso.

En el caso del aprendizaje del problema de investigación en el campo de las Ciencias de la Comunicación, se realiza la construcción de representaciones cognitivas sobre modelos científicos:

(Wells, 2001,86) Un modelo científico es un ejemplo claro de artefacto que se produce y se emplea deliberadamente en – y para – esta actividad de representación.

El modelo es un artefacto, un instrumento simbólico que apoya a su vez en la representación de otros modelos, conceptos, hechos y situaciones. Los modelos son instrumentos a disposición del estudiante en los escenarios educativos.

El estudiante aprende teorías de la comunicación, metodologías aplicadas al campo, experiencias concretas de investigadores, así como de sus propios compañeros y profesor. Para reorganizar sus representaciones cognitivas debe sentir e identificar la necesidad de renovar sus concepciones, formas de actuar, de percibir la realidad y reconocer la transformación de su mirada profesional para ser un profesional efectivo en el campo de trabajo. Todo ello empieza con la generación de procesos cognitivos, construcción y renovación de representaciones e ir entretejiendo las representaciones pertinentes a la elaboración del problema de investigación, reconociendo los objetos de estudio

en la realidad para diseñar una representación lingüística en la estructura sintáctica de pregunta.

En este contexto los estudiantes deducen que el problema de investigación es un problema, “algo” que no se puede resolver y está relacionado con la comunicación. Con apoyo del profesor revisarán conceptos, solicitarán ejemplos para confirmar la comprensión y aplicarán estrategias discursivas para resolver satisfactoriamente la tarea de construir una pregunta de investigación.

La estructura discursiva del estudiante es el recurso para la comprensión y estructuración de conceptos desde sus propios procesos cognitivos y representaciones. Es el medio para conocer parte de los procesos de construcción de estructuras cognitivas más o menos formales, verdaderas o no. Por eso, es determinante identificar no sólo qué hace el estudiante en su conducta observable, sino qué representa su discurso, identificando las palabras que utiliza, la estructura de los enunciados y en conjunto la representación de la comunicación en los sucesos seleccionados para investigar.

El estudiante escucha y toma apuntes de lo que considera relevante de acuerdo a las afirmaciones del docente, de las fuentes de información leídas y a su visión de mundo. El estudiante diferencia conceptos, sucesos, procedimientos, técnicas, criterios de importancia y pertinencia; dichos aprendizajes lo proveen de recursos y artefactos para la elaboración del problema de investigación, por supuesto combinando conocimientos y habilidades en el campo de las Ciencias de la Comunicación.

Para resolver esta complejidad, se produce un trabajo conjunto entre estudiante, profesor y grupo potenciando la identificación, desde la investigación científica y de las Ciencias de la Comunicación, “aquello” que será investigado y estructurado en la pregunta de investigación. Se recrea una dinámica de trabajo colaborativo donde la interacción promocional cara a cara

es importante porque existe un conjunto de actividades cognitivas y dinámicas interpersonales, que sólo ocurren cuando los estudiantes interactúan entre sí. Por ejemplo, comparten explicaciones propias sobre cómo resolver problema, en las discusiones acerca de la naturaleza de los conceptos por aprender, en la enseñanza del propio conocimiento a los demás compañeros o la explicación de experiencias pasadas relacionadas con la nueva información, etcétera; son actividades centrales para promover un aprendizaje significativo (Díaz-Barriga y Hernández, 2002: 112).

Estas características podrán identificarse más adelante en las secuencias de trabajo, transcritas y analizadas del trabajo en equipo y exposición de un problema de investigación pertinente al campo de las Ciencias de la Comunicación.

Por último, una investigación relacionada con el estudio del problema de investigación planteado en esta tesis doctora, es la descrita en *Discurso de aula y argumentación en la clase de ciencias: cuestiones teóricas y metodológicas* (2003); investigación que analiza el discurso, de grabaciones de sesiones de clases a nivel universitario e identifica procesos de razonamiento argumentativo y cambio conceptual, es decir, describen operaciones epistémicas en la construcción y co-construcción de argumentos por parte del estudiante.

2.10 Habilidades cognitivas y construcción del conocimiento

Los procesos cognitivos permiten relacionarse con la realidad con base en representaciones cognitivas de la memoria y otras a producirse en situaciones familiares o no; dichos procesos y sus resultados son tangibles en los escenarios educativos a través de proyectos, trabajos, exámenes, exposiciones, exámenes-ensayo, entre otras actividades que implican procesos cognitivos con representaciones de diversos niveles de abstracción. Los procesos cognitivos acercan al estudiante a la comprensión y aplicación adecuada del conocimiento científico.

Esto es relevante por la estrecha relación entre (Wells, 2001,71-72) *saber realizar alguna acción y ser capaz de representar ese conocimiento de una manera discursiva y cómo influye – o cómo se puede convertir – una cosa en otra*. Por ejemplo: un estudiante debe ser capaz de realizar la acción de identificar un objeto de estudio de comunicación, en la realidad tangible o en el conocimiento cotidiano; el profesor preguntará cómo es que ha podido realizar dicha acción y el estudiante tendrá que hacer uso de estructuras discursivas, tomar distancia de su propio proceso cognitivo para darle una organización lógica a unidades semánticas que representen lo que se quiere y poder comunicarse con los “otros”; todo ello se exige al contestar qué es un problema de investigación, cómo se elabora y dar un ejemplo.

El estudiante debe ser capaz de convertir las representaciones que tiene sobre un problema de investigación en la estructuración misma de la pregunta de investigación.

Así, los conocimientos y habilidades siempre están ligados en alguna forma (Campos y Gaspar, 2008a). Para identificar con mayor claridad la diferencia entre conocimiento y habilidad, Campos y Gaspar (2008b) compartieron ideas al respecto:

Tabla 3
Diferencia entre conocimiento y habilidades

Habilidades	↔	Conocimiento
Formas de procesar		De tipo conceptual (decir qué)
Acciones		Procedimental (hacer qué)
El Conocimiento requiere y exige aplicar determinadas Habilidades...razonar		

Es el contraste entre, saber en qué consiste y cómo puede elaborarse un problema de investigación y elaborarlo. Por ejemplo:

Tabla 4
Ejemplos de conocimiento y habilidades

Conocimiento y Habilidades	Conocimiento
Describe a través del discurso cómo fue el proceso	Describe en qué consiste un problema de investigación
Qué elementos se incluyeron	Enlista sus elementos
Por qué esos elementos son los suficientes para obtener el problema de investigación	Pero no logra elaborarlo cuando se le solicita

Son procesos cognitivos producidos al interactuar en una determinada situación con el “otro”, es la presencia de lo social y cognitivo en el aula.

Las habilidades cognitivas son por demás valiosas para comprender la estructuración de representaciones semánticas como evidencia de procesos cognitivos; son instrumentos imprescindibles porque haciendo uso de las capacidades cognitivas los seres humanos:

(Giere, 1988,13)... podemos entender nuestro conocimiento del mundo, incluyendo nuestro conocimiento de nuestras propias habilidades cognitivas. Este conocimiento nos ayudará a extender aún más nuestro conocimiento del mundo.

Comprender la estructuración del conocimiento del mundo es prioritario para los profesionales de la educación y comunicación, al trabajar *con* y *sobre* las representaciones del mundo, producto de la aplicación de las habilidades cognitivas.

Tomasello (2003) describe habilidades cognitivas pertinentes al campo problemático de esta tesis doctoral: *Intención-lectura* que incluye habilidades para: compartir la atención con otras personas de objetos un poco distantes y de mutuo interés; para seguir con atención la gesticulación de las personas sobre objetos y eventos fuera de la interacción inmediata y dirigir la atención a otros objetos distantes mostrando y empleando otros gestos no lingüísticos. Por ejemplo, al trabajar en equipo, el estudiante construye y comparte un interés sobre ciertos hechos y está alerta a las reacciones del profesor para saber si va por el camino correcto en la elaboración de su pregunta de investigación.

Y *encontrando patrones*, compuesta por las habilidades para: formar perceptual y conceptualmente categorías de objetos y eventos análogos, crear esquemas sensorio-motores de patrones repetidos de percepción y acción, y actuar estadísticamente basado en un análisis de distribución sobre los tipos de secuencias de percepción y comportamiento. Los estudiantes organizan los sucesos comunicativos identificados a partir de la percepción repetida de

hechos hasta el punto de identificar las constantes y alcanzar un nivel más alto de abstracción.

Sternberg: Comprensión lectora

La comprensión del texto en situaciones de aprendizaje es básica debido a la complejidad del conocimiento científico traducido en proposiciones de conocimiento escolar. En este sentido, la habilidad de comprensión lectora es esencial, cuando el estudiante requiere interpretar el discurso docente y textos especializados de las Ciencias de la Comunicación. Entonces, la complejidad es característica medular porque:

(Campos, 2004,9)...los conceptos o nociones no formales son yuxtaposiciones o amalgamados sintéticos en la infancia... y llegan a formar agrupaciones complejas...Dichos amalgamados están organizados jerárquicamente...de acuerdo con un nivel básico relativo a la experiencia perceptiva, respecto del cual se construyen conceptos superordenados y subordinados (por ejemplo: pájaro, animal y canario); también cuentan con una estructura graduada en tanto que algunos casos o ejemplos son centrales a un concepto, y otros marginales...Esta configuración da paso al pensamiento formal, en el que los conceptos se construyen como estructuras cuyas conexiones pueden ser abstraídas analítica y sintéticamente...

La representación gráfica de los conceptos es un conjunto de nodos y relaciones con las características de la palabra desconocida, es dinámica y requiere de ajustes hasta verificar que la definición es la correcta y completa. El proceso de construcción refleja aprendizajes representados en proposiciones de expresiones orales y escritas (Sternberg, 1987); es un interesante proceso que muestra el grado de apropiación del estudiante de su realidad y del conocimiento científico, como sujeto activo en el plano cognitivo.

Al enfrentarse a un texto, el estudiante realiza analogías gracias a la memoria a largo plazo y episódica, tomando en cuenta variables como la duración o frecuencia, localización, valores sobre lo peor y lo deseable, las clases y relaciones causa-efecto entre otras (Sternberg, 1987). El estudiante identifica la frecuencia de una palabra, las cualidades descritas, la ubica en alguna categoría ya conocida para comprender el concepto para realizar sus actividades escolares.

El estudiante en el aula no interrumpe una y otra vez al docente solicitando la explicación de cada palabra, sino que infiere sobre las unidades semánticas en el contexto del texto que reconoce (Sternberg, 1987). Por eso es importante verificar la interpretación del concepto y las inferencias en el proceso mismo del discurso, a partir del cual el estudiante reconstruye los significados de las palabras desconocidas y construir el concepto de una categoría científica; profesor y estudiante son sujetos cognoscentes.

Propuesta de Lohman

Lohman (2002) tipifica recursos del pensamiento que generan la particular dinámica de la mente humana; describe conocimientos y habilidades como motores de los procesos cognitivos que construyen representaciones cognitivas y lingüísticas. El conocimiento declarativo como recurso:

(Lohman, 2002,11)... es conocimiento factual acerca del significado o características percibidas de las cosas, desde la memoria de anécdotas acerca de los eventos diarios hasta una alta organización del conocimiento conceptual de algunos temas-problemas. El conocimiento del novato sobre un nuevo aprendizaje de un teorema de geometría, por ejemplo, es conocimiento declarativo.

El estudiante posee organizaciones conceptuales para reconocer e interactuar con la realidad desde el reconocimiento de imágenes como letreros de tránsito hasta proposiciones abstractas que facilitan inferir, tomar decisiones, valorar una acción, gracias a la organización de representaciones que apoyan precisamente ese reconocimiento y reconstrucción.

El conocimiento declarativo es una base, un punto de partida para aprendizajes y resolución de problemas complejos; entonces, el estudiante novato como aquel que, cursa la materia de Investigación en Comunicación I que aplicará el razonamiento verbal con un nivel de complejidad bajo en relación al estudiante de Investigación en Comunicación III, por la trayectoria en el curriculum vivido que ha potenciado aprendizajes, construcciones conceptuales cada vez menos alejadas del conocimiento científico formal; esto no quiere decir que un estudiante sea mejor que otro sino que responde a un contexto. Otra herramienta es el razonamiento inductivo utilizado para identificar:

(Lohman, 2002,6)...la información relevante cuando se comprende un problema, para decidir cuáles de las alternativas son más plausibles y

necesitan ser consideradas y después decidir la mejor dirección hacia la evidencia que apoye esa posición. Son juicios sólidos para un argumento considerado altamente plausible debido a esas evaluaciones. Probablemente reflejan juicios y creencias de los oyentes y sus evaluaciones de la lógica consistente de ese argumento.

En la organización de la información, para entender un problema o bien para la elaboración de un proyecto de investigación, se emiten juicios mezclando creencias, argumentando el enfoque del problema de investigación en proposiciones. En el proceso de construir la pregunta de investigación, es evaluado el análisis realizado, los argumentos de pertinencia de la pregunta de investigación y valorado el tiempo necesario para desarrollar la investigación.

Un recurso más, es el razonamiento procedimental entendido como pasos a seguir de acuerdo con estructuras predefinidas, es decir:

(Lohman, 2002,12)... cómo se hace alguna cosa, desde pronunciar una palabra o manejar un coche, para transformar o rehacer una información trabajando con la memoria para ensamblar nuevos métodos para resolver problemas y monitorear la efectividad con los métodos que son implementados. Organizar una palabra en un enunciado para expresar una idea particular.

El estudiante desarrolla el problema de investigación describiendo momentos de operacionalización de conceptos además de realizar un seguimiento de la eficiencia de las acciones aplicadas. El razonamiento procedimental está presente en la problematización ya que es un conjunto complejo de requisitos al valorar la pertinencia del suceso seleccionado como objeto de estudio en el campo de las Ciencias de la Comunicación conforme el estado del arte, las investigaciones similares al problema investigación, la identificación de los sucesos comunicativos que interesan investigar y las teorías comunicativas pertinentes. Todo esto como secuencia de acciones cognitivas que integran conocimientos y habilidades.

El razonamiento intencional permite al estudiante transferir principios basado en reglas y requiere de un esfuerzo (Lohman, 2002), que sin lugar a dudas es realizado en los escenarios educativos. Es un razonamiento útil que incluye desde la estrategia hasta la aplicación de reglas, aprender leyes, categorías, teorías, procedimientos que modifican las estructuras cognitivas aún en contra de los conocimientos de la vida cotidiana y de la respuesta casi inmediata.

Los diferentes procesamientos de información (Lohman, 2002,8) *son particularmente importantes, enfocando la atención y construyendo modelos mentales de un problema*. Cuando un estudiante enfrenta la tarea de elaborar un problema de investigación, construye una representación de acuerdo a las exigencias del conocimiento científico y del profesor; hará ajustes a sus construcciones conforme se desarrolla el diálogo con el grupo y profesor o bien al tener realimentación sobre su prueba impresa. La capacidad de enfocar la atención puede ser una cualidad por temperamento o entrenamiento (Lohman, 2002). Al proceso de logro de la tarea, los estudiantes integran conocimientos y habilidades aplicadas en sistemas simbólicos para comunicar el conocimiento verbal, espacial, así como la disposición, lo afectivo, la persistencia, el interés, el trabajo individual y en equipo y la ansiedad (Lohman 2007).

El desarrollo y aplicación de habilidades cognitivas están condicionadas por el lenguaje, la cultura y experiencia (Lohman, 2007), por ello es importante el aprendizaje de los estudiantes: el dominio de sistemas simbólicos, lo novedoso del conocimiento o situación que enfrenta, el grado de complejidad y abstracción y las oportunidades de trabajar en equipo o solo (Lohman, 2002); cada uno de estos factores potencia el aprendizaje de la aplicación de las habilidades cognitivas en determinadas áreas del conocimiento científico y profesional.

Por ejemplo, la situación de argumentar frente a personas conocedoras del ámbito de la comunicación, ya que los estándares de exigencia sobre la terminología y grado de argumentación condicionan la validez de dicha argumentación, versus personas guiadas por el conocimiento cotidiano o ajenas al campo de científico, a quienes habrá que explicar con menor grado de abstracción científica; ambas son experiencias de aprendizaje significativas.

Las habilidades son aplicadas en contextos semánticos y sintácticos diferenciados, de ahí que la experiencia en el contexto científico, escolar y de investigación sea esencial para el desarrollo de habilidades cognitivas en escenarios educativos.

Flanagan y McGrew: Habilidades fluidas y cristalizadas

La categorización de habilidades propuesta Flanagan y McGrew (2007) diferencian las habilidades cognitivas fluidas de las habilidades cognitivas cristalizadas:

Tabla 5
Habilidades fluidas y cristalizadas

Habilidades fluidas (vulnerables)	Habilidades cristalizadas (estables)
<ul style="list-style-type: none"> • No innatas • Permiten enfrentar situaciones nuevas y resolverlas a partir del razonamiento de conceptos, así como manipulación de abstracciones, reglas, generalizaciones • Inducción, deducción, rapidez de pensamiento • Razonamiento piagetano • Cuando no se puede dar un comportamiento automático • Inductivo y en general razonamiento secuencial, habilidades para un desempeño moderado en la lectura de comprensión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionadas con el conocimiento de la cultura • Resultado del aprendizaje-educación-experiencia • Habilidad para comunicarse • Desarrollo del lenguaje • Producción oral • Habilidad para escuchar • Manejo de vocabulario o campo semántico • Relacionadas con estudiantes, científicos • Refiere a la aplicación de conocimiento adquirido y habilidades de aprendizaje para contestar preguntas y resolver problemas que le sean familiares.

Summary of Relations between CHC abilities and Specific Areas of Academic Achievement (Flanagan et. Al., 2007)

En las habilidades fluidas, el razonamiento analógico es aplicado al establecer correspondencia entre las representaciones cognitivas que ya posee el estudiante y la identificación de elementos de la realidad concreta, en un “aquí y ahora”. Sin esta habilidad la persona se enfrentaría a la pregunta constante de: ¿Qué es “eso”? cuestionándose sobre los objetos ante cada escenario y se paralizaría, por lo que no habría aprendizaje en la vida escolar ni en la vida cotidiana; la cualidad del ser humano como simbólico desaparecería. Vinculada con las acciones de relacionar lo nuevo y lo conocido está el razonamiento inductivo que es:

(Campos y Gaspar, 2008a, 32)...la causa (establecer los cambios que un proceso, evento u objeto genera en otro), implicatoria (establecer la presencia estable o permanente de dos o más fenómenos o ideas), serial (ordenar secuencialmente en forma cronológica o lógica), analógica (comparativa) y matricial (operar con dos o más contenidos a la vez).

La inducción posibilita la elaboración de modelos y la deducción el reconocimiento de la realidad con base en principios generales; la dialéctica entre esas habilidades potencia la construcción de modelos y aprendizajes significativos en escenarios escolares.

Las habilidades fluidas trabajan sobre el conocimiento con las habilidades cristalizadas, éstas últimas resultado del conocimiento de una cultura, aprendizaje en la educación, la experiencia, así como de la habilidad para comunicarse. Las habilidades cristalizadas incluyen el desarrollo del lenguaje, la producción oral, la habilidad para escuchar y el manejo de vocabulario relacionado con una actividad o campo semántico (Flanagan y Ortiz, 2002). Al integrar las habilidades fluidas a situaciones específicas de aprendizaje (Campos y Gaspar, 2008a) se estimulan las habilidades cristalizadas, siendo posible:

(Campos y Gaspar, 2008a, 32)...aumentar la complejidad del conocimiento que se posee, entender la cultura circundante y utilizar la comunicación verbal apoyada en razonamiento; esta estructuración incluye una gran diversidad de procesos lingüísticos (del conocimiento de palabras a su comprensión y la fluida comunicación verbal) y conocimientos acerca de temas, disciplinas específicas y aspectos culturales (*id.*).

La clasificación de habilidades sólo tiene el objetivo de facilitar su investigación, porque aún las habilidades más sencillas están integradas por otras habilidades y conocimientos, son un conjunto de representaciones cognitivas. Ahora bien, es posible encontrar diferencias individuales en la aplicación de habilidades fluidas y cristalizadas debido a la habilidad para entender ideas complejas, adaptarse eficientemente al medio ambiente, aprender de la experiencia y relacionar varias formas de razonamiento (Flanagan et. al., 2007).

Tanto las habilidades como el conocimiento se aplican y construyen en un contexto, de ahí que sea significativo para los estudiantes reconocer cuáles habilidades aplica, por qué esas habilidades y no otras, si son aplicadas de forma adecuada, y a partir de responder a estas preguntas, tener la capacidad de hacer los ajustes pertinentes de forma conciente. Esto sería aprender de la experiencia y aprovechar al máximo las formas de razonamiento, que muchas veces aplica sin reconocer sus acciones cognitivas, dificultando la renovación de sus estructuras cognitivas ante situaciones nuevas, aspectos que poco se trabajan explícitamente en las situaciones de aprendizaje.

2.11 Modelo de Análisis Proposicional y habilidades cognitivas

El Modelo de Análisis Proposicional (MAP) es una herramienta conceptual de alto grado de complejidad que tiene el objetivo de analizar el discurso de estudiantes y profesores para identificar el proceso de construcción de conceptos y la aplicación de habilidades cognitivas en los procesos de argumentación y explicación, todo ello apegado a las cualidades del conocimiento científico.

Antes de analizar las aportaciones del instrumento conceptual, es importante mencionar que existen algunas investigaciones con acercamientos al análisis del discurso como la presentada en el artículo “Construcción de conocimiento matemático en condiciones de interacción en pequeños grupos” de Balderas (2004), que investiga las representaciones matemáticas que requieren de la integración cognitiva entre los conceptos matemáticos. De igual forma, la compilación realizada por Santoyo (2005) aquí un ejemplo:

(Bazán, García y Borbón, 2005, 100) La lectura de los textos de naturaleza científica demanda de los lectores una serie de estrategias y habilidades de análisis y síntesis, que tienen que ver con los estilos y competencias que el lector desarrolla como parte de un proceso histórico, es decir, como tendencia interactiva con textos de esa naturaleza, puesto que las habilidades y estrategias metodológicas de lectura de textos científicos no implican sólo conocimientos, sino que implican maneras de razonar respecto de los productos generados en el campo de su interés.

La propuesta del Modelo de Análisis Proposicional es valiosa en tanto contribuye a una mejor comprensión de la construcción de representaciones cognitivas que corresponden a un discurso científico, esto es, la construcción de conceptos, habilidades cognitivas en su desarrollo y proceso de inserción en pautas de comportamiento cognitivo y observable del estudiante.

Uno de los supuestos primordiales de la propuesta considera que, las representaciones son temporales y renovadas por aprendizajes posteriores en la confrontación de esas representaciones con la realidad.

Los modelos de representaciones que conducen el actuar del estudiante en una situación son reconstruidos, ajustados a un suceso específico que está

viviendo y ese es aprendizaje significativo reflejado en el discurso oral y escrito, porque:

(Campos, Gaspar, 1996, 57)... (Frederiksen, *op.cit.*, 310) “al estudiar la habilidad de los individuos para producir discurso, uno investiga características fundamentales sobre cómo adquiere, *representan y construyen*⁶ estructuras extensas de conocimiento”, produciendo discurso que representa componentes de la organización conceptual que posee.

El estudiante muestra parte de sus aprendizajes en el discurso no sólo como información sino en una estructura discursiva que da cuenta de la construcción de la representación pasando de una representación cognitiva a una lingüística dependiendo de las características de la demanda cognitiva. Esto es, el estudiante recupera información de su memoria cognitiva para comprender el discurso, sus elementos, su correspondencia con los componentes cognitivos propios para identificar las diferencias entre la demanda cognitiva y sus recursos para expresar su argumentación. (Campos, Gaspar, 1996,61) *Con esto se logra que los estudiantes hagan explícitos sus conceptos y las formas de conectarlos. Por tanto, las respuestas de los estudiantes son tipo ensayo que contendrá algunos conceptos y relaciones lógicas.*

El discurso escrito y oral producido por el estudiante es evidencia de una parte de los procesos cognitivos que elabora para conceptualizar, describir, explicar y ejemplificar un problema de investigación, desde los conceptos involucrados hasta el aprendizaje de la lógica procedimental del campo de las Ciencias de Comunicación a nivel licenciatura.

Para analizar las construcciones conceptuales del estudiante, en el MAP se elabora un Criterio, que es un conjunto de proposiciones construidas con base en el conocimiento científico que contesta a las preguntas planteadas en el instrumento conceptual. Es elaborado con base en la revisión bibliográfica, entrevistas con especialistas y los profesores de las asignaturas, por supuesto centrado en el problema de investigación en el campo de las Ciencias de la Comunicación. El Criterio es el referente para comparar las representaciones

⁶ Cursivas del autor.

conceptuales que construye del estudiante antes y después de vivenciar las experiencias de aprendizaje sobre el tópico estudiado en clases.

En esta tesis doctoral se analiza la correspondencia entre las estructuras conceptuales del estudiante y la red de conceptos que integran al concepto científico representado en el Criterio, utilizando las representaciones semánticas en una estructura lógica propia. Tanto las estructuras conceptuales del estudiante como las proposiciones del Criterio son modelos cognitivos.

Precisamente la diferencia de correspondencia entre la construcción semántica y sintáctica del discurso del estudiante y el conocimiento científico, es la que debe investigarse en educación para diseñar estrategias y promover procesos de interacción transformados en ambientes de aprendizaje, sin perder de vista las cualidades epistemológicas de las áreas de conocimiento del perfil profesional en el campo de las Ciencias de la Comunicación; ya que de ello depende la construcción de representaciones y la actuación de los estudiantes en el mundo real y posible.

La representación de los conceptos científicos tiene cuatro componentes básicos:

(Campos, Gaspar, 2005, 22) a) Un *nombre* o etiqueta; b) una *descripción*, que es la referencial definicional, presenta las características del objeto, dice *qué* es; c) una explicación, que es la referencia interpretativa (generalmente causal en ciencias naturales, y relacional en ciencias sociales), plantea *cómo* o *por qué* se genera o se comporta un objeto de acuerdo con alguna teoría; y d) *ejemplos*, que ilustran lo anterior, como los *exemplars* de Kuhn (id). Por ello, los conceptos del saber científico son generalmente abstractos, con un alto nivel de coherencia lógica y congruencia empírica.

El estudiante aprende los conceptos científicos pero en ocasiones menciona el nombre del concepto y no logra describir sus características o dar un ejemplo. Un estudiante podría confundir en sus construcciones conceptuales, un medio de comunicación con un producto comunicativo dificultando la tipificación del objeto de estudio es decir, sus características, factores, escenarios donde se producen, sus objetivos entre otros elementos que son materia prima para la determinación de “aquellos” pertinentes para construir el problema de investigación.

El aprendizaje es dinámico y por aproximaciones en co-responsabilidad de estudiante, docente y grupo respondiendo a un “aquí y ahora”. Así lo que en un tiempo no refleja el estudiante en su estructura conceptual, posteriormente podrá hacerlo habiendo consolidado una mayor capacidad de comprensión y de traslado de un aprendizaje de un contexto a otro.

El estudiante estructura el concepto aprendido haciendo uso de las representaciones cognitivas que posee con determinada estructura lógica pero unidades semánticas pueden variar las características del concepto y modificar su correspondencia con el concepto científico, por ello un concepto puede ser verdadero o falso. En los conceptos se distingue el concepto núcleo, identificado en dos o más proposiciones y que organiza determinadas secciones del discurso; estos conceptos núcleo interrelacionan las proposiciones (Campos y Gaspar, 1996).

Las preguntas planteadas al estudiante en la prueba-ensayo son: ¿Qué es?, ¿de qué trata?, ¿a qué se refiere el objeto de estudio?, ¿cómo se genera?, ¿por qué?, ¿cuál podría ser un ejemplo? Se identifican las respuestas en correspondencia con el Criterio en la elaboración del problema de investigación en las Ciencias de la Comunicación. Las respuestas del estudiante son analizadas como proposiciones; cada proposición está formada por dos o más conceptos y al menos una relación lógica que está inserta en una temática y es contextual (Campos y Gaspar, 1996). La proposición es:

(Campos, Gaspar, 1996,62)... una declaración argumentativa, dependiente de una forma temática y un contexto específicos, parcial o totalmente basada en conocimiento científico, construida semántica y sintácticamente.

Las proposiciones como organizaciones conceptuales son el eje fundamental del discurso y muestran los andamios que produce el estudiante a partir de las vivencias en materias explícitamente o no vinculadas con formación en investigación. La proposición refleja una *versión* particular del conocimiento elaborada por el estudiante ante la demanda cognitiva en situación de aprendizaje. Las proposiciones tienen unidades estructurales:

(Campos, Gaspar, 1996,56)...con una *función* específica dentro de la unidad/temática/ en conjunto, y una relación funcional específica con respecto a cada una de las otras partes dentro de la unidad. Estas relaciones funcionales entre partes implican relaciones de las partes y por lo tanto provee pistas para las relaciones semánticas.

En una proposición, las Subproposiciones son representaciones conceptuales anidadas en una proposición y al distinguirlas dentro de la estructura lingüística explicitan otras representaciones que son parte de la construcción conceptual del estudiante. Las funciones que relacionan las unidades semánticas dan la estructura lógica a la proposición y construyen una representación ideal del concepto, un ejemplo, suceso o aquello que responde a la demanda cognitiva; y es la función de las unidades semánticas donde las relaciones lógicas representan las habilidades cognitivas.

Desde esta perspectiva las habilidades son: (Campos y Gaspar, 2008b, 2) *formas de procesamiento de contenidos representacionales, es decir, de utilizar, relacionar, transformar y generar conocimientos de algún proceso específico.* Y las estructuras lógicas de las proposiciones: (Campos Gaspar, 2008b, 5) *representan la formalización de habilidades de razonamiento y relación lógica, las cuales operan sobre conocimientos y articulan otras habilidades en un momento dado.*

Las habilidades cognitivas se identifican en la representación lingüística, es una forma de tener un acceso a parte de los procesos cognitivos generados por el estudiante en el proceso de aprendizaje. Así, el análisis de las habilidades cognitivas se produce en un contexto discursivo particular y un escenario que destaca ciertas habilidades, terminología, procedimientos y juicios. Las habilidades se clasifican en:

(Campos y Gaspar, 2008b, 9)...elementales se encuentran: identificación, comparación y clasificación; el manejo simultáneo de contenido (análisis, síntesis, implicación, seriación) es una habilidad intermedia; algunas habilidades complejas (integrativas) son: comprensión, interpretación o resolución de problemas. Así, unas habilidades son más complejas que otras, a lo que se agrega la amplitud y complejidad del conocimiento sobre las que operan.

Al analizar las respuestas de los estudiantes como construcción cognitiva ha de examinarse, qué procesos cognitivos implica esa habilidad, de acuerdo al campo de conocimiento trabajado, su nivel de complejidad y abstracción tanto en sus conceptos como en las relaciones lógicas que estructuran la representación lingüística y conceptual:

(Campos y Gaspar, 2005,29-30)...Debido a que los conceptos siempre son cognoscitiva y epistemológicamente parte de una red están conectados entre sí en alguna forma lógica. Éstas aparecen como unidades semánticas relacionales en el discurso. Se llaman *relaciones lógicas R* en el MAP y toman las siguientes formas: (a) *estándar*, v.g. *es* (identidad), y (conjunción); (b) *verbal derivada de conceptos* (v.g. *evolucionar*, en teoría biológica; *mapear*, en teoría matemática); y (c) *genérica*, que puede ser verbal (describe acciones: *hacer*, *tener*), preposicional (*ante*, *contra*) o en otra forma gramatical (v.g., *sin embargo*, *de acuerdo con*).

Las relaciones lógicas tienen además funciones: aditivas, de inclusión, causalidad, condicional, diferencia, inferencia, equivalencia, jerarquía, negación, oposición, clasificación, propósito y secuencia. Las relaciones lógicas son evidencia de las habilidades cognitivas aplicadas al interior de las proposiciones escritas por los estudiantes, al momento de responder las preguntas que cubren los tres niveles epistemológicos: descriptivo, explicativo y ejemplificativo.

Las respuestas del estudiante son organizaciones conceptuales con una dimensión semántica donde el estudiante comunica significados dentro de un tema (Campos, Gaspar, 1996) y otra sintáctica (Campos, Gaspar, 1996,59) *asociada a reglas de generación de discurso fluido de tal manera que las unidades estructurales, sean éstas conceptos o relaciones lógicas, de una manera ideacional (representacional) mediante conectores lógicos y gramaticales.*

En la utilización del MAP es nodal leer una y otra vez de las proposiciones para identificar las funciones de las relaciones lógicas al enlazar los conceptos, ya que la estructura sintáctica de la proposición comunica la comprensión de forma particular de una idea. Las unidades semánticas aisladas, por sí solas no representan “algo” o un concepto científico sino que han de representarse en una construcción conceptual, como una red de unidades semánticas con

estructura lógica. Y las habilidades cognitivas también están representadas por un conjunto de proposiciones y no son una representación unívoca ni una sola unidad semántica, por eso debe analizarse el discurso desde una perspectiva cognitiva y epistemológica.

En el análisis del discurso, la alteración de la estructura conceptual modifica la representación cognitiva, es decir, los conceptos que manipula el estudiante en sus estructuras conceptuales son evidencia tangible de lo aprendido; es ahí donde las relaciones lógicas reflejan una organización cognitiva traducida en palabras seleccionadas para responder a una pregunta.

Es determinante el grado en que el estudiante tiene acceso a sus propias representaciones, de acuerdo a su organización lógica y la información a la que está expuesto en las situaciones de aprendizaje (Campos y Gaspar, 1996). El estudiante entonces puede describir, explicar y ejemplificar: un problema de investigación, objeto de estudio, comunicación, receptor, mensaje, medio de comunicación, objetivo de comunicación y muchos otros elementos del suceso comunicativo con cierto grado de científicidad.

El instrumento del MAP está compuesto de tres preguntas: qué es el concepto, cómo se elabora o describe y se solicita un ejemplo, (Campos, Gaspar, 1996,61) de esta forma, *los estudiantes tendrán que usar explicaciones ya argumentaciones para mostrar el contenido conceptual y las relaciones lógicas en que está basado su conocimiento.*

En la aplicación de la prueba, uno de los factores que impacta es la sensación de responder un examen con calificación debido a la cultura escolar. Por supuesto, el acto de leer y contestar la prueba tiene relación con las representaciones que elabora el estudiante desde el mundo real y posible, suponiendo la respuesta esperada, esto es, elabora un modelo de la situación infiriendo los conocimientos, modelos comunicativos, creencias, motivaciones y metas de aquella persona que está en el texto de las preguntas.

La memoria a largo plazo y la memoria episódica están presentes en el proceso de lectura y respuesta de la Pre-prueba (antes de abordar el tópico investigado) y Post-prueba (dos semanas después de haberlo abordado), trayendo a colación situaciones similares a la que vive el estudiante en ese momento y los modelos cognitivos que construyó y reconstruyó para resolver esas situaciones; por eso la lectura de las preguntas y la construcción de las respuestas es única, porque aún cuando se tenga la experiencia de la Pre-prueba, realiza ajustes a las representaciones cognitivas que posee.

Para identificar las habilidades aplicadas por el estudiante en la conceptualización y elaboración de un problema de investigación es necesario contrastar las construcciones proposicionales de los estudiantes con el Criterio es decir, identificar el tipo de correspondencia para entonces dar cuenta de sus conocimientos y habilidades cognitivas.

El objetivo del MAP, no es calificar al estudiante como tampoco evaluar el desempeño docente; lo importante es identificar la estructura de las proposiciones para contestar: qué se describe, con qué características, qué terminología científica es utilizada con relación al tópico trabajado por el docente con el grupo, qué correspondencia tienen las proposiciones del estudiante elaboradas con el conocimiento científico y escolar como construcciones conceptuales que responden a un contexto.

Sobre éste ámbito existen algunas aproximaciones, como la investigación realizada por Zohar (2006) que pregunta: *¿Cómo aplicar correctamente procesos cognitivos a situaciones específicas y contextualmente ricas, que a menudo son “confusas” en términos de estructuras lógicas subyacentes?*, pero se concentra más en el pensamiento de orden superior, la metacognición y la alfabetización científica. Aunque después de la revisión del estado del arte, puede afirmarse que, no existen estudios en el campo de las Ciencias de la Comunicación sobre la identificación de habilidades cognitivas en la construcción de un problema de investigación, de ahí la pertinencia aplicar el Modelo de Análisis Proposicional para objetivar los procesos cognitivos de los estudiantes en comunidades de aprendizaje.

3. METODOLOGÍA

La investigación de campo de esta tesis doctoral, se desarrolló en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, en la Facultad de Estudios Superiores – Acatlán de la Universidad Nacional Autónoma de México de febrero a junio del 2005; en los grupos de las asignaturas de Investigación en Comunicación I del tercer semestre, de cuyo grupo se tuvo un registro de 33 estudiantes e Investigación en Comunicación III de quinto semestre, con un registro de 24 estudiantes. Las asignaturas fueron seleccionadas porque ambas abordan el tema de problema de investigación y los estudiantes deben desarrollar una investigación como parte de su trabajo en aula, instrumento de participación y evaluación; además contar con la autorización de los profesores¹ responsables de los grupos.

Fueron elaborados registros de campo a partir del trabajo de grupo sobre el tema de problema de investigación hasta la presentación de los estudiantes de su problema de investigación. Este recorte se hizo tomando en cuenta cuatro aspectos: uno, el problema de investigación de esta tesis doctoral es sobre las habilidades que aplica el estudiante para elaborar un problema de investigación; dos, los procesos de aprendizaje que generan la modificación de la estructura conceptual; tres, los textos elaborados por el estudiante son el centro de la investigación y no el contenido temático de la asignatura; y cuatro, se puede apreciar el tránsito del estudiante en su formación metodológica.

Los estudiantes son los actores principales de todo escenario educativo, construyen conocimiento, aplican habilidades, reconstruyen concepciones científicas o no; son aprendizajes potenciados por el profesor y el trabajo colaborativo. Son los estudiantes quienes hacen del aprendizaje un apasionante campo de investigación para la recreación del conocimiento de quien realiza la investigación de esta tesis doctoral para contribuir en la medida de lo posible a mejorar las experiencias de aprendizaje y consolidar aprendizajes significativos.

¹ Maestro Enrique Pimentel Bautista y Maestro Fernando Martínez Vázquez; ambos con experiencia en investigación de la Comunicación y docencia.

Técnicas de investigación

Las técnicas de investigación fueron: el Modelo de Análisis Proposicional, la observación y la entrevista porque permiten describir del escenario educativo aspectos esenciales como el discurso, las actitudes dentro de los procesos discursivos y los acuerdos de los estudiantes.

3.1 Modelo de Análisis Proposicional

El MAP fue seleccionado para analizar las proposiciones del discurso y la identificación de las estructuras conceptuales del estudiante al contestar las preguntas planteadas en la prueba-ensayo, el trabajo en equipo, las exposiciones individuales y en equipo, y poder responder a la pregunta de investigación de esta tesis doctoral: cuáles son las habilidades cognitivas que aplica el estudiante en la elaboración de un problema de investigación.

El MAP fue aplicado en dos escenarios de aprendizaje: el primero sobre procesos, es decir, el trabajo en equipo, exposiciones individuales y en equipo, y el segundo sobre los productos: Pre-prueba y Post-prueba. Los equipos de trabajo de estudiantes fueron seleccionados por mostrar interés en la investigación en comunicación y su participación en las actividades del curso; y en el caso de las exposiciones, eran una actividad propia de las asignaturas que permitían retroalimentar los problemas de investigación contruidos y reforzar aprendizajes sobre el problema de investigación, su construcción y la comprensión de conceptos y teorías de la comunicación vinculados al objeto de estudio del problema de investigación.

La Pre-prueba se aplicó antes de ser abordado el tema de problema de investigación, así que la información que tiene el estudiante, deriva sólo de algunos antecedentes de su formación en la preparatoria y conocimiento cotidiano. Dos semanas después de haberse abordado el tópico, fue aplicada la Post-prueba que muestra las representaciones cognitivas posteriores a las experiencias de aprendizaje tras haber abordado el tema de problema de investigación con el profesor.

Las preguntas de la prueba-ensayo fueron: Nivel descriptivo: Define problema de investigación. Nivel explicativo: De acuerdo con tu definición, explica en qué consiste un problema de investigación. Nivel ejemplificativo: Da un ejemplo. E indica las palabras claves de tus respuestas.

Las preguntas fueron organizadas en bloques de acuerdo al Criterio, identificando a qué aspecto se enfocada cada bloque. Aquí la descripción de la división de dichos bloques:

Tabla 6
Organización de bloques de acuerdo a niveles epistemológicos

Nivel Descriptivo	Nivel Explicativo	Nivel Ejemplificativo
<i>Bloque 1:</i> Sobre la pregunta <i>Bloque 2:</i> Sobre el objeto de estudio en el problema de investigación	<i>Bloque 3:</i> Con relación al proceso de elaboración <i>Bloque 4:</i> Refiere a la estructura de la pregunta de investigación	Ejemplo de un problema de investigación

Las respuestas del estudiante sobre el conocimiento científico solicitado, se contrasta con el Criterio que es el conjunto de elementos mínimos que deben contener el concepto y procedimiento sobre el problema de investigación que deberá verse reflejado en un ejemplo. El Criterio fue construido con base en la investigación en fuentes documentales – de las cuales ya se ha hecho referencia en el apartado de Problema de investigación - y las aportaciones de especialistas y profesores tras las entrevistas en la investigación de campo y la misma prueba del MAP; por supuesto este mismo Criterio fue aplicado al analizar los trabajos en equipo y las exposiciones de los estudiantes; este es:

El problema de investigación es una pregunta factible de ser contestada por el proceso de investigación. Es un problema de conocimiento que enfatiza algún aspecto del proceso de comunicación como objeto de estudio.

Para elaborar el problema de investigación se selecciona una situación que afecta de manera significativa a la sociedad para conocer su origen, dar explicaciones, sugerir soluciones al problema, después se hacen preguntas al respecto, se problematiza para de ahí elaborar la pregunta de investigación.

El problema de investigación debe incluir el qué, cuál, cómo, por qué, para qué, así como el contexto del objeto de estudio.

Proposición 1 (P1) Nivel descriptivo

Tabla 7
Nivel descriptivo. Proposición 1

Otros	Conceptos	Relaciones lógicas
El	problema de investigación	es (identificación)
una	Pregunta	
factible		
de		<i>ser</i> (identificación)
		<i>contestada</i>
		<i>por</i> (consecuencia)
el	proceso	<i>de</i> (clasificación)
	investigación.	

Subproposiciones:

- 1.1 <El **problema de investigación** es una **pregunta**>
 1.2 <...**pregunta** factible de ser contestada por el **proceso**...>
 1.3 <... el **proceso de investigación.**>

P2 Nivel descriptivo

Tabla 8
Nivel descriptivo. Proposición 2

Otros	Conceptos	Relaciones lógicas
[El	problema de investigación]	es (identificación)
un	Problema	<i>de</i> (clasificación)
	Conocimiento	
que		<i>enfatisa</i>
algún	Aspecto	
del	Proceso	<i>de</i> (clasificación)
	Comunicación	<i>como</i> (clasificación)
	objeto de estudio.	

Subproposiciones:

- 2.1 <El **problema de investigación** es un **problema**>
 2.2 <...es un **problema de conocimiento**...>
 2.3 <... enfatiza algún **aspecto**...>
 2.4 <... **aspecto** del **proceso**...>
 2.5 <... del **proceso** de la **comunicación**...>
 2.6 <... como **objeto de estudio.**>

P3 Nivel explicativo

Tabla 9
Nivel explicativo. Proposición 3

Otros	Conceptos	Relaciones lógicas
		<i>Para</i> (propósito)
		<i>elaborar</i>
el	problema de investigación	
		<i>se selecciona</i> (identidad)
una	Situación	
que		<i>afecta</i> (causalidad)
de		
	manera significativa	
a la	Sociedad	<i>para</i> (propósito)
		<i>conocer</i>
		<i>su</i> (inclusión)
	Origen,	<i>Dar</i>
	Explicaciones	<i>Sugerir</i>
	Soluciones	

al	Problema	<i>después (secuencia)</i>
		<i>se hacen</i>
	Preguntas	
	al respecto [=situación],	<i>se problematiza</i>
		<i>para (propósito)</i>
		<i>de (secuencia)</i>
	ahí [= lo hecho anteriormente]	<i>elaborar</i>
la	pregunta de investigación.	

Subproposiciones:

- 3.1 <Para elaborar el **problema de investigación** se selecciona una **situación**>
3.2 <...una **situación** que afecta a la **sociedad**...>
3.3 <...para conocer su **origen**...>
3.4 <...para dar **explicaciones**...>
3.5 <...para sugerir **soluciones**...>
3.6 <...**soluciones** al **problema**...>
3.7 <... se hacen **preguntas**...>
3.8 <...se hacen **preguntas al respecto [=situación]**...>
3.9 <...se problematiza [la [=situación]]...>
3.10 <...para elaborar la **pregunta de investigación**.>

P4 Nivel explicativo

Tabla 10
Nivel explicativo. Proposición 4

Otros	Conceptos	Relaciones lógicas
El	problema de investigación	<i>debe (condicionante)</i>
		<i>incluir</i>
el	qué [= del objeto de estudio]	
	Cómo [=del objeto de estudio]	
	por qué [=del objeto de estudio]	
	para qué [=del objeto de estudio]	<i>así como (inclusión)</i>
el	contexto	<i>del (inclusión)</i>
	objeto de estudio.	

Subproposiciones:

- 4.1 <El **problema de investigación** debe incluir el **qué [del objeto de estudio]**>
4.2 <... **cómo [del objeto de estudio]**...>
4.3 <... **por qué [del objeto de estudio]**...>
4.4 <... **para qué [del objeto de estudio]**...>
4.5 <... el **contexto [del objeto de estudio]**.>

Conceptos-núcleo (forman el Núcleo): Problema de investigación, problema, proceso, pregunta, objeto de estudio.

El análisis identifica el nivel de correspondencia, complejidad de conceptos y relaciones lógicas que utiliza el estudiante con relación al Criterio así como las habilidades cognitivas en su representación formal distinguiendo habilidades sencillas, intermedias y complejas en las proposiciones del discurso del estudiante. También las Proposiciones y Subproposiciones, éstas últimas como representaciones anidadas para un análisis más detallado de las organizaciones conceptuales presentadas.

La referencia de las proposiciones con el Criterio se clasifican en: Fuerte, cuando las unidades semánticas son las mismas o equivalentes al Criterio; Débil, cuando tienen alguna referencia y Nula, cuando no hay ningún tipo de referencia al Criterio.

Las unidades semánticas que se distinguen en negrilla son **conceptos**, en cursiva las *relaciones lógicas* y en tipografía sin formato modificado, es el elemento Otros. También se indica en [corchetes] el significado inserto en la unidad semántica; en (paréntesis) las funciones lógicas de las unidades semánticas. Las proposiciones y las subproposiciones se enumeran.

Sobre “aquello” o “algo” a investigar

En muchas ocasiones los estudiantes hacen uso del concepto **algo** para enunciar el objeto de estudio del problema de investigación porque se desconoce **aquello** que se va a investigar, pero que podrá ser identificado en la problematización y después enfocar la pregunta a un objeto de estudio de las Ciencias de la Comunicación. De ahí la importancia de la organización de las respuestas del estudiante de mayor a menor correspondencia con el Criterio:

Tabla 11
Correspondencia con el Criterio

Grado de Correspondencia con el Criterio		
Concepto		Mayor Correspondencia ++
Objeto de estudio de comunicación	Qué [=Objeto de estudio]	
Objeto de estudio de las Ciencias Sociales		
Objeto de estudio	Qué [=Hecho, tema]	
Problemática		
Hecho		
Tema		
Aquello	Qué [=Algo]	
Algo		
Cosa		-- Menor Correspondencia

La complejidad tiene relación con el grado de abstracción, las cualidades y cantidad de las relaciones lógicas utilizadas en la construcción de las

proposiciones; también, se refiere al grado en que un concepto o conjunto de unidades semánticas corresponden más o menos al Criterio. La categoría de densidad propia del MAP no se aplica en esta tesis doctoral.

Después de analizar cada una de las pruebas de los estudiantes, se identifica en la Pre-prueba de cada grupo: la prueba con mayor correspondencia con el Criterio, denominada la Mejor; la prueba Regular y la prueba sin correspondencia, denominada la Peor. Los mismos estudiantes que contestaron estas pruebas, son analizadas sus pruebas en la Post-prueba para dar cuenta de los aprendizajes y construcciones cognitivas del estudiante, en dos momentos diferentes. Cabe aclarar que, se adjetiva la prueba con relación a su correspondencia al Criterio pero no al estudiante; la prueba es una construcción del estudiante en determinada situación, confirmando que el aprendizaje es por aproximaciones y la complejidad de la estructura conceptual es un resultado gradual en el proceso de aprendizaje.

3.2 Técnica de observación

La técnica fue utilizada para describir el contexto de las situaciones de aprendizaje y las reacciones de los actores registradas en el abordaje del problema de investigación. Fueron realizadas observaciones y grabaciones en audio y video en las clases al principio del abordaje del tema de problema de investigación hasta su presentación en los trabajos en equipo y exposiciones individuales o en equipo.

Los aspectos observados fueron: a) La presentación del tema por el docente, b) características de las participaciones de los estudiantes, c) dudas planteadas por el grupo, ya sea en equipo o individualmente, d) reacciones ante la presencia de la observadora que realizó esta tesis doctoral y e) reacciones en la aplicación de la Pre y Post-Prueba del Modelo de Análisis Proposicional

También, se acordó con los profesores que, quien realizó esta tesis doctoral fuera presentada y describiera brevemente en qué consistía la investigación, a lo que los estudiantes en un primero momento se mostraron desconfiados o sin mucho interés aunque poco a poco se fueron acostumbrando e involucrando de

forma cada vez más positiva en la realización de las observaciones y desarrollo de la investigación de esta tesis doctoral.

3.3 Técnica de entrevista

La técnica de entrevista permitió una comunicación directa con los actores educativos: estudiantes, profesores y especialista, ofreciendo otra perspectiva de los procesos de aprendizaje. Fueron entrevistados un especialista y profesores responsables de las asignaturas y las preguntas se enfocaron a los siguientes aspectos: Tiempo de experiencia docente, trayectoria profesional, concepto de comunicación, perfil del comunicador, concepto de investigación en comunicación, currículum formal, aspectos didácticos y metodológicos en la materia, percepción sobre el desempeño e interés de los estudiantes, aprendizaje del estudiante y habilidades.

Las preguntas a los estudiantes retomaron los rubros: Interés por la investigación, materias que representan mayor dificultad en su aprendizaje, experiencias significativas en asignaturas relacionadas con la investigación, concepto de problema de investigación y sus experiencias de aprendizaje sobre este tópico, tareas realizadas e interés en llevar a cabo investigaciones en su ejercicio profesional.

La observación y entrevistas realizadas, fortalecen la descripción de la problemática, campo problemático, comprensión de las perspectivas de los estudiantes y docentes para analizar en un contexto las proposiciones generadas en las situaciones de aprendizaje.

4. ANALISIS DE LA INVESTIGACION DE CAMPO

4.1 Pre – Prueba: antes de revisar el tema

A continuación se presenta el análisis de la Pre-prueba de los dos grupos investigados: Investigación en Comunicación I y posteriormente Investigación en Comunicación III. En cada prueba es identificada: La prueba con mayor correspondencia con el Criterio (Mejor), con menos correspondencia (Regular) y sin correspondencia (Peor); y en una tabla es analizada la correspondencia entre las Subproposiciones de las respuestas del estudiante y las Subproposiciones del Criterio.

Cabe aclarar que sólo en la primera prueba son analizadas todas las Subproposiciones con referencia al Criterio para familiarizarse con el tipo de análisis del MAP; posteriormente serán sólo las Subproposiciones con la correspondencia respectiva.

Cada tabla de análisis tiene tres columnas, la primera con las Subproposiciones del Criterio, la segunda incluye las Subproposiciones del estudiante y la tercera el tipo de correspondencia con el Criterio y las unidades semánticas, identificando el Concepto con “C” y relación lógica “RL”.

Al término del análisis son incluidos casos particulares cuyas proposiciones resultan ejemplo por su organización conceptual, tipo de aprendizaje y/o secuencia procedimental en la conceptualización y elaboración del problema de investigación.

<p>Investigación en Comunicación I Pre-Prueba</p>
--

Por primera vez, los estudiantes de la asignatura de Investigación en Comunicación I, tienen contacto con el planteamiento metodológico de investigaciones en Ciencias de la Comunicación y la necesidad de construir un problema de investigación retomando sus conocimientos de la preparatoria o Colegio de Ciencias y Humanidades y materias relacionadas con las teorías de la comunicación, en especial la asignatura de Epistemología de la

Comunicación; porque la Pre-prueba es aplicada antes de abordar el tema de problema de investigación.

Mejor. Cuestionario No. 31

P1 (descriptivo)

Subproposiciones:

1.1 < El **problema de investigación** es la **cuestión**>

1.2 <...**objeto** que va a ser investigado para llegar a obtener un **resultado**...>

1.3 <... resolver alguna **duda** que se tenga...>

1.4 <... saber el **por qué** [=algo] de algunas **cosas**.>

P2 (explicativo)

Subproposiciones:

2.1 < La **elaboración** [del **problema de investigación**] consiste en definir el **problema**>

2.2 <...ver **qué** [=algo] es **lo que** [=algo] se quiere saber respecto al **problema**...>

2.3 <...buscar la mejor **forma** de abordarlo...>

2.4 <...realizar los **estudios** necesarios y pertinentes...>

2.5 <...interpretar **resultados**.>

P3 (ejemplificativo)

Yo *quiero* (propósito) *saber cómo* [=la manera en que] es (identificación) que *lee* el **periódico** un **niño** (**definición del problema**) *qué lee* y (conjunción) **cómo** [=la manera en que] lo *lee* (qué quiero saber) *veo cómo* [=la manera en que] *puedo hacer* a los **niños** (*forma en que se aborda*), **encuesta** (**estudios necesarios**) *analizar* mis (inclusión) **encuestas** (**interpretación**).

Tabla 12
Análisis de correspondencia-Mejor

Criterio	Estudiante	Relación
1.1 <El problema de investigación es una pregunta >	1.1 < El problema de investigación es la cuestión >	Fuerte C Problema de investigación = Problema de investigación RL Es = es C Pregunta – cuestión
1.2 <... pregunta factible de ser contestada por el proceso ...>		Nula
1.3 <... el proceso de investigación .>		Nula
2.1 <El problema de investigación es un problema >		Nula
2.2 <...es un problema de conocimiento ...>		Nula
2.3 <... enfatiza algún aspecto ...>		Nula
2.4 <... aspecto del proceso ...>		Nula
2.5 <... del proceso de la comunicación ...>		Nula
2.6 <... como objeto de estudio .>	1.2 <... objeto que va a ser investigado para llegar a obtener un resultado ...>	Fuerte C Problema de investigación = Problema de investigación R Como – va a ser

		C Objeto de estudio – objeto
3.1 <Para elaborar el problema de investigación se selecciona una situación >	2.1 < La elaboración del problema de investigación consiste en definir el problema >	Fuerte C Problema de investigación = Problema de investigación RL Selecciona - definir C Situación – problema
3.2 <...una situación que afecta a la sociedad ...>		Nula
3.3 <...para conocer su origen ...>		Nula
3.4 <...para dar explicaciones ...>	1.4 <... saber el por qué [=algo] de algunas cosas >	Fuerte C Problema de investigación = Problema de investigación RL Dar - saber C Explicaciones – por qué
3.5 <...para sugerir soluciones ...>		Nula
3.6 <... soluciones al problema ...>		Nula
3.7 <... se hacen preguntas ...>		Nula
3.8 <...se hacen preguntas al respecto [=situación]...>	2.2 <...ver qué [=algo] es lo que [=algo] se quiere saber respecto al problema ...>	Fuerte C Preguntas – qué RL Se hacen - definir C Situación – problema
3.9 <...se problematiza [la [=situación]]...>		Nula
3.10 <...para elaborar la pregunta de investigación .>		Nula
4.1 <El problema de investigación debe incluir el qué [del objeto de estudio]>		Nula
4.2 <... cómo [del objeto de estudio]...>		Nula
4.3 <... por qué [del objeto de estudio]...>		Nula
4.4 <... para qué [del objeto de estudio]...>		Nula
4.5 <... el contexto del objeto de estudio ...>		Nula

El cuestionario No.31, es la prueba con mayor correspondencia al Criterio, con 4 relaciones fuertes y 0 débiles. En el nivel descriptivo, el estudiante responde qué es el problema de investigación, e identifica en la Subproposición

(Subp.)1.1 al **problema de investigación** con una **cuestión**, que si bien no es el concepto **pregunta** como lo marca el Criterio, alude a este concepto, por ello es un tipo de correspondencia fuerte con el Criterio en la Subp. 1.1. Indica además, con la función lógica de disyunción *u*, en la Subp. 1.2 que el **problema de investigación** es el **objeto** que *va a ser* investigado. Es así que, el estudiante identifica el propósito del **problema de investigación**.

Si bien en la Subp. 1.2 no se utiliza el concepto de **objeto de estudio** como lo indica el Criterio, al incluir **objeto** y tomando en cuenta el contexto en que se está aplicó la prueba, puede inferirse que refiere al **objeto de estudio** señalado en el Criterio en la Subp. 2.6; además, la selección de un **objeto de estudio** es requisito para la construcción de la pregunta de investigación conforme la Proposición 4 del Criterio que explica los elementos de una pregunta de investigación. Un elemento más que confirma la referencia a un **objeto de estudio** es la función lógica de propósito al identificar una **cuestión**, de *saber* sobre un **objeto de estudio** como **algo** que va a ser investigado. El propósito es la función lógica más recurrente en las respuestas del estudiante.

Otro propósito especificado en la Subp.1.2 es: *llegar a* un **resultado**, el concepto es de una complejidad baja porque no incluye unidades semánticas sobre **explicaciones** o **soluciones** de acuerdo al Criterio aún así, alude a un producto después de un proceso. En la Subp. 1.3, el estudiante asigna al **resultado** un objetivo: *resolver* alguna **duda**; la **duda** es vinculada con **pregunta** que es la construcción sintáctica y semántica de la duda. El estudiante describe un proceso de razonamiento procedimental al indicar las unidades semánticas que orientan las acciones hacia un resultado sobre un **objeto de estudio**.

En la Subp. 1.4 utiliza la relación genérica verbal *saber*, vinculada al conocimiento, el resultado de una investigación de resolver una pregunta. La relación lógica *querer*, en su función lógica de propósito, expresa un interés sobre **aquello que se desconoce** o **referente**, texto base del profesor. **Aquello** es una de las unidades semánticas más recurrentes en el discurso de estudiantes de Investigación en Comunicación I.

La función lógica de propósito representado en *querer saber*, contesta el **por qué** de las **preguntas** que plantea el Criterio en la Subp.3.4 que indica que la pregunta debe incluir el **por qué** del objeto de estudio, y tiene correspondencia con la Subp. 4.3 del Criterio. Desde el punto de vista epistemológico es clave diferenciar *investigar* del *estudiar* un tema o desarrollarlo, porque en investigación es necesario construir conocimiento científico con cierto grado de verdad.

Cosas, es un concepto de complejidad baja porque puede ser cualquier entidad, aspecto, elemento, abstracto o concreto, por eso la correspondencia con el Criterio es débil. Conceptos como: **cosas, aquello, lo que, algo** son frecuentes en las respuestas de los estudiantes del grupo, bajo el supuesto de que, se investiga lo que no se conoce y no es posible pre-determinar el objeto de estudio. Sin embargo, esto representa una dificultad porque es necesario describir características del **objeto de estudio** para planear la metodología de la investigación así como una base conceptual y punto de partida en la investigación.

Aún cuando los conceptos del estudiante en sus respuestas no son complejos, en el sentido de la terminología pertinente a la investigación en el campo de estudio de las Ciencias de la Comunicación, las Subproposiciones tienen una correspondencia interesante con el Criterio, dejando abierta la posibilidad de que el estudiante tenga antecedentes escolares significativos al hacer uso de esos aprendizajes y ajustarlos a las preguntas del Modelo de Análisis Proposicional.

En el nivel explicativo, en la Subp. 2.1 utiliza **problema** con un significado semántico diferente a **problema de investigación**, ya que el estudiante refiere a una situación o elemento problemático y no a la construcción semántica y sintáctica de una **pregunta de investigación**.

La relación lógica *definir* es usada con el significado de determinar o elegir y dar una descripción, es decir: en qué consiste **algo**, por ello tiene correspondencia con el Criterio en la Subp.3.1 sobre seleccionar una

situación. La correspondencia es débil ya que el Criterio no indica que el **objeto de estudio** de un **problema de investigación** sea una **problemática**; aunque sí coincide con el Criterio en que el problema de investigación es una **pregunta** porque así el estudiante construye su enunciado en el nivel ejemplificativo; es decir, es capaz de elaborar un ejemplo pero no estructurar su concepto para explicar en qué consiste, quizás no se ha presentado la demanda cognitiva para estructurar en situación de aprendizaje dicha representación.

En la elaboración del **problema de investigación**, el estudiante identifica en la Subp. 2.2 el **qué** como **algo** que no se conoce y está enfocado al **problema de investigación**, tiene correspondencia fuerte con el Criterio en la Subp. 4.1. Confirma el propósito de la investigación repitiendo las unidades semánticas del nivel descriptivo pero ahora ya no sobre un *saber sobre cosas* sino *saber sobre el problema*, esto es, el estudiante es más concreto en el enfoque del **problema de investigación** al modificar las unidades semánticas insertadas en las proposiciones. Mantiene congruencia al interior de sus estructuras conceptuales siendo capaz de pasar de un nivel epistemológico a otro dentro de su prueba.

Sobre las Subps. 2.3, 2.4 y 2.5, el estudiante alude a la metodología y al proceso mismo de la investigación, lo cual llama la atención porque aún no cursa la asignatura de investigación, con ello el estudiante nuevamente da evidencias de su formación en niveles de estudio anteriores.

En el nivel ejemplificativo identifica a la **comunicación** como el **objeto de estudio** aún cuando no lo enuncia en la Proposición 1 del nivel descriptivo. El estudiante refiere en su ejemplo a un medio de comunicación: el **periódico** y al **niño** como receptor; aplica el modelo comunicativo del funcionalismo: emisor-mensaje-receptor. El estudiante reconoce dos elementos y ello podría referir al **objeto de estudio** de la comunicación en correspondencia con Criterio en las Subps. 2.5 y 2.6.

El estudiante construye su ejemplo asumiendo que es él quien desarrolla la investigación, lo cual es prioritario en las situaciones de aprendizaje, al tener la intención educativa de que haga suya la investigación como herramienta y campo de trabajo. El ejemplo que ofrece el estudiante es en realidad una serie de preguntas breves que pueden ser o no del campo de las Ciencias de la Comunicación, de ahí que su complejidad sea baja, dando como resultado una estructura sintáctica particular:

¿**Cómo** es que *lee* el **periódico** un **niño**?

Si bien especifica el **cómo**, que podría corresponder al Criterio en la Subp.4.2, no refiere a un **objeto de estudio** de la **comunicación**, las relaciones lógicas que designan una acción tienen baja complejidad porque no remite al acto de lectura, decodificación o interpretación sino *leer*; es una red de conceptos del conocimiento cotidiano y no de las Ciencias de la Comunicación. La pregunta planteada por el estudiante sería resultado de inquietudes personales y no de sucesos que destacan la mediación simbólica a través de un medio de comunicación impreso.

Resulta interesante que, retoma los elementos que había enunciado en el nivel explicativo para elaborar su ejemplo:

Tabla 13
Elementos y nivel epistemológico

Elemento del nivel explicativo	Elemento del nivel ejemplificativo
Definición del problema	¿Cómo es que lee el periódico un niño?
Qué quiero saber	¿Qué lee? ¿Cómo lo lee?
Forma en que se aborda	¿Cómo puedo hacer a los niños?
Estudios necesarios	Encuesta (señala el aspecto metodológico)
Interpretación (agregado en el nivel ejemplificativo)	Analizar las encuestas

El estudiante tiene una representación del procedimiento para elaborar la **pregunta de investigación** y un control de las respuestas sobre el propósito de la investigación. Las evidencias de construcción cognitiva responden a un “aquí y ahora” resultado de sus estructuras conceptuales de aprendizajes promovidos en el aula por el docente.

Regular. Cuestionario No. 1

P3 (ejemplificativo)

Ejemplo ¿Las **causas** de (inclusión) la **contaminación** son (identificación) **accidente**?
Hipótesis- Los **hombres** realizan **actividades** que *necesariamente* (inferencia) *producen* **contaminación**.

Tabla 14
Análisis de correspondencia-Regular

criterio	Estudiante	Relación
3.1 <Para elaborar el problema de investigación se selecciona una situación >	1.1 < [El problema de investigación] es el tema elegido de una indagación >	Débil C Problema de investigación = problema de investigación RL Se selecciona – es C Situación – indagación
3.5 <...para sugerir soluciones ...>	1.2 <...para saber una posible solución ...>	Fuerte C Problema de investigación = problema de investigación RL Sugerir - saber C Soluciones = solución
1.1 <El problema de investigación es una pregunta >	2.1 < [El problema de investigación] supongo es a partir de una pregunta >	Fuerte C Problema de investigación = problema de investigación RL Es = es C Pregunta = pregunta

La Subp.1.1 identifica al problema de investigación como **tema** seleccionado, con correspondencia débil con el Criterio, ya que no es una **situación** la seleccionada sino es en general sobre información. En el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de la investigación, generalmente los estudiantes desarrollan un **tema** más que realizar una investigación respondiendo a las pautas de comportamiento de la cultura escolar y las áreas de oportunidad que ofrece la organización curricular e institucional.

En el nivel descriptivo, la Subp. 1.3 tiene como base la representación de una **investigación** del área de las Ciencias Naturales al identificar como propósito el **descubrimiento**.

En el nivel explicativo, utiliza la relación lógica *supongo* en la Subp. 2.1, quizás una interpretación de la cual no está seguro que sea la correcta, no identifica.

Describe la representación sobre la elaboración de una **investigación** como proceso, cuando indica *a partir de*, en la Subp.2.1, *después* y el *para* en la Subp.2.2 como propósito es decir debe obtenerse un resultado; el estudiante presenta un razonamiento procedimental.

Conforme al Criterio, conecta **pregunta** con **problema de investigación**, sin embargo, al insertar la relación lógica *a partir de*, no la identifica como resultado de una etapa o acciones. Responde las preguntas del MAP enfocado a la **investigación** haciendo uso de conceptos propios del desarrollo de una investigación: **hipótesis**, **hemerografía** y **encuestas** y no al **problema de investigación**.

En el nivel ejemplificativo, plantea una pregunta pero desde el conocimiento cotidiano y relativo una **situación** que es un **problema** y no al campo de estudio de las Ciencias de la Comunicación.

Antes de analizar el siguiente cuestionario, cabe recordar que son múltiples los factores que condicionan la construcción conceptual del estudiante, desde la didáctica del profesor, la trayectoria de vida, la cultura hasta la experiencia en la aplicación de habilidades, por lo tanto es inadecuado calificar al estudiante como sujeto cognoscente y se valoran las respuestas que construye en el contexto de cada prueba.

Peor. Cuestionario No.26

P1 (descriptivo)

Subproposiciones:

- 1.1 < El **problema de investigación** es cuando no se tienen los **datos**>
- 1.2 <...no se tienen los **datos** precisos...>
- 1.3 <...se necesita obtenerlos [**datos**].>

P2 (explicativo)

Subproposiciones:

- 2.1 < **Elaboración** [es] tener **datos**>
- 2.2 <...clasificarlos [**datos**]...>
- 2.3 <...ver **niveles de error**...>
- 2.4 <...si es posible regresar al **campo de estudio**.>

No incluye el nivel ejemplificativo.

El estudiante contesta haciendo referencia a la investigación de campo y datos, quizás por la premura en la lectura de la prueba; este es un ejemplo frecuente en la aplicación de las pruebas.

En la Subp. 1.1 el estudiante, identifica al **problema de investigación** no como un concepto compuesto sino interpreta que la investigación tiene un problema o dificultad y ese es el **problema de investigación**. En las Subps. 2.2 y 2.3 ofrece evidencias de antecedentes escolares sobre la investigación cuantitativa al utilizar: **datos y niveles de error**.

Caso Particular. Cuestionario No. 29

P1 (explicativo)

Subproposiciones:

1.1 < **Problema** de la **investigación** comienza cuando se determina el **objeto de estudio**>

1.2 <... [=**objeto de estudio**] sobre el cual se va a trabajar...>

1.3 <...luego a partir de **ahí** [=**objeto de estudio**] comenzar la **investigación**...>

1.4 <...Las **implicaciones** de **éste** [=**objeto de estudio**] son muy variadas...>

1.5 <...sobre todo al momento de las **delimitaciones** del **objeto de estudio**...>

1.6 <...pues el **análisis** se debe llevar a cabo desde diferentes **perspectivas**.>

En su prueba el estudiante explica el **problema** como dificultad en la investigación con la primera Subp.1.1; entonces la relación lógica *de* tiene la función lógica de inclusión y cambia los significados de las unidades semánticas, no es un concepto compuesto.

Determina con la función lógica de secuencia, las características de ese **problema**, tiene una serie de elementos en un orden, haciendo uso de las relaciones lógicas de *comienza* (en su Subp.1.1), *comenzar* y *luego* (en su Subp.1.3). El estudiante aplica un razonamiento procedimental.

El estudiante inserta unidades semánticas complejas: **objeto de estudio**, con la función lógica inclusión *sobre*, especificando que el contenido de la **investigación** es el **objeto de estudio**. Sin embargo, no es lo mismo un **objeto** que ha de estudiarse a un **objeto de estudio** como suceso identificado en un campo de conocimiento científico en un problema de investigación.

Por último, en la tabla de correspondencia de las referencias al Criterio, las Subproposiciones de las respuestas de los estudiantes están concentradas en el nivel explicativo con un nivel de correspondencia bajo.

Investigación en Comunicación III Pre-prueba

Los estudiantes ya han cursado dos asignaturas sobre enfoques del campo de estudio de las Ciencias de la Comunicación a través de la investigación, conocen el estilo y metodología del profesor responsable, porque cursaron asignaturas con él o bien, les han platicado como trabaja.

En el caso de este grupo, debido a su recorrido del plan de estudios, tienen ya en su formación experiencias de aprendizaje, donde han analizado y aplicado uno y otra vez teorías de la comunicación y elaborado investigaciones, por lo que, no les es ajeno el concepto de problema de investigación ni la experiencia de elaborar problemas de investigación. Por todo ello, los estudiantes tienen mayores elementos para contestar la Pre-prueba a diferencia de los estudiantes de Investigación en Comunicación I. Aquí el análisis de sus pruebas.

Mejor. Cuestionario No.19

P1 (descriptivo)

Subproposiciones:

1.1 <Un **problema de investigación** lo puedo definir como un **objeto**>

1.2 <...al que se quiere conocer en su **cauce**. >

P5 (explicativo)

Subproposiciones:

5.1 <Para llevar a cabo un **problema de investigación** debo plantear primero una **pregunta**>

5.2 <...o varias **preguntas** acerca de algún **aspecto**...>

5.3 <...de cualquier **hecho** del cual yo esté interesada en desarrollar y explicar...>

5.4 <... plantear **cuestionamientos** con sus respectivas **respuestas**...>

5.5 <...que ofrezcan una **aportación** a la **sociedad**.>

Tabla 15
Análisis de correspondencia-Mejor

criterio	Estudiante	Relación
2.2 <...es un problema de conocimiento ...>	1.1 <Un problema de investigación lo puedo definir como un objeto > 1.2 <...se quiere conocer en su cauce >	Débil C Problema de investigación= problema de investigación RL Es = es C Problema de conocimiento – objeto
2.6 <... como objeto de estudio .>	1.1 <Un problema de investigación lo puedo definir como un objeto > 1.2 <...se quiere conocer en su cauce >	Fuerte C Problema de investigación = Problema de investigación RL Como – Es

		C Objeto de estudio = Objeto de estudio
3.7 <... se hacen preguntas... >	5.1 <Para llevar a cabo un problema de investigación debo plantear una pregunta >	Fuerte C Problema de investigación = Problema de investigación RL Es – Plantear C Pregunta = Pregunta
3.7 <... se hacen preguntas... >	5.2 <... [plantear] varias preguntas acerca de algún aspecto... > 5.4<... cuestionamientos con sus respectivas respuestas... >	Fuerte C Preguntas = Preguntas RL Se hacen – Plantear C Problema – Aspecto

El estudiante desarrolla sus proposiciones encaminado en menor medida al **problema de investigación** y más al desarrollo metodológico de la investigación; quizás por el énfasis en las materias de investigación en este aspecto a partir de la asignatura de Investigación en Comunicación II.

En las Proposiciones 2, 3 y 4, el estudiante indica al **objeto de estudio** como elemento central del **problema de investigación** y guía de la **investigación**.

En la proposición 5 el estudiante retoma la pregunta del MAP; condicionando *plantear* una **pregunta** o **preguntas**; y con sus Subps. 5.1 y 5.2, tiene correspondencia con el Criterio en las Subps. 3.7 y 3.9 del Criterio. En las Subps. 5.1 a la 5.4 del estudiante, aunque de forma sencilla alude a la problematización al incluir la posibilidad de plantear varias **preguntas** y **cuestionamientos**, tal vez por experiencias de aprendizaje en cursos anteriores.

En la Subp.5.3 remite a intereses personales no a un acontecimiento social como lo señaló en la Proposición 1 y regresa a la utilidad social en la Subp. 5.5, en correspondencia con la Subp.3.2 del Criterio aunque utiliza **aspecto** como un concepto ambiguo que destaca sobre el **hecho** que se cuestiona.

Desde el punto de vista metodológico, cabe reflexionar sobre las implicaciones de orientar la investigación hacia intereses personales dejando de lado las

particularidades de las Ciencias de la Comunicación, quizás cabría combinar la motivación con objetos de estudio de la Comunicación, aunque en un primer momento lo importante es cautivar al estudiante sobre los beneficios de realizar una investigación.

Regular. Cuestionario No.21

P1 (descriptivo)

Subproposiciones:

- 1.1 < El **problema de investigación** es **aquello** [=algo] que se quiere conocer>
- 1.2 <...que se quiere investigar...>
- 1.3 <...caracterizar de los **procesos sociales**.>

P2 (explicativo)

Subproposiciones:

- 2.1 < [La **elaboración** del **problema de investigación** requiere de una **delimitación**>
- 2.2 <...**conceptos teóricos**...>
- 2.3 <...y el **objeto de estudio**.>

P3 (ejemplificativo)

Análisis de **notas informativas** del (inclusión) mes de **noviembre** de 2005 del (inclusión) **periódico** la **prensa** para (propósito) **saber qué** [=algo] **modelo** de (clasificación) **violencia** ofrece.

Delimitación: **notas informativas** del (inclusión) mes de noviembre de 2005

Concepto teórico: **modelo** de (clasificación) **violencia** (que ofrece la **prensa**)

Qué [=algo] se busca: (**modelo** de (clasificación) **violencia**).

Tabla 16
Análisis de correspondencia-Regular

criterio	Estudiante	Relación
4.1 <El problema de investigación debe incluir el qué [del objeto de estudio]>	1.1 < El problema de investigación es aquello [=algo] que se quiere conocer>	Fuerte C Problema de investigación = problema de investigación RL Incluir - es C Qué - aquello
2.6 <... [Comunicación] como objeto de estudio .>	2.3 <... objeto de estudio >	Débil C Problema de investigación – comunicación RL Como – requiere C Objeto de estudio = objeto de estudio

En el nivel epistemológico descriptivo, la Subp1.1 refiere a **aquello** [=algo] que se desconoce y que aún no se determina; las relaciones lógicas de las tres Subproposiciones 1.1, 1.2 y 1.3 remiten a diferentes niveles de construcción cognitiva:

1. *Investigar*.- Una acción o proceso a realizar dentro de un marco científico o metodológico.
2. *Conocer*.- Una intención general sin mayores requisitos en su identificación y puede realizarse con apoyo del conocimiento cotidiano.
3. *Caracterizar*.- Específica el resultado de investigar aquello que no se sabe pero que supondría algún tipo de correspondencia con el modelo de concepto pertinente; es la aplicación de analogías con base en las representaciones cognitivas, que de momento, tiene el estudiante.

En la Subp. 1.3 menciona **procesos sociales**; si bien remite a la **comunicación** en un hecho social no en todos los estudios de lo social es enfatizada la mediación simbólica, de ahí que inserte **aquello** como concepto.

En el nivel explicativo, en la Subp. 2.1 inserta la relación lógica *requiere* y establece requisitos interesantes; la proposición es precisa en su estructura. Los requisitos que propone el estudiante en la prueba son:

- a. **Delimitación**.- De acuerdo al ejemplo en P3, especifica el **objeto de estudio**, en este caso un producto comunicativo: **notas informativas** y el tiempo que puede ser un indicador de contexto: mes de **noviembre** del 2005.
- b. **Conceptos teóricos**.- Siguiendo con el nivel ejemplificativo señala: **modelo de violencia**; en este rubro el estudiante, abre paréntesis para complementar la delimitación al indicar que son **notas informativas** que ofrece **La Prensa**, un periódico de circulación nacional.
- c. **Objeto de estudio**.- El ejemplo es un enunciado que pregunta **qué [=algo]**, y según lo señalado en la proposición descriptiva es **aquello [=algo]**, que el mismo estudiante transforma en otro concepto: **modelo de violencia**, esto es, concretiza un **objeto de estudio** en un **problema de investigación** en el ámbito de la Comunicación ya que ha delimitado a las **notas informativas** en **La Prensa**; esto último referido al contexto en el que se aplica el MAP: conocimiento científico, asignatura y licenciatura.

La construcción que realiza el estudiante es destacable porque aplica habilidades cognitivas identificando y clasificando los elementos que debe

incluir el **problema de investigación**, lo cual podría suponer una valoración. Retoma las habilidades cristalizadas al describir qué es y en qué consiste el **problema de investigación** como conocimiento declarativo y procedimental para contestar a las preguntas del MAP.

El estudiante realiza razonamientos de la deducción a la inducción al realizar analogías entre su descripción desde el conocimiento escolar, su acercamiento al conocimiento científico y ejemplificación. Estos razonamientos identifican habilidades fluidas, ya que al estudiante se encuentra ante la situación nueva de proponer un ejemplo de problema de investigación en el marco de la aplicación del MAP.

Las relaciones lógicas son constantes en la enunciación del ejemplo del problema de investigación porque no se investigarán todas las **notas informativas** sino a partir del mes de **noviembre**, el 2005 en el **periódico La Prensa** es decir, la función de *inclusión* identifica el contexto del **objeto de estudio**. Cabe mencionar que, podría ser otro **objeto** y **contexto** al cambiar cualquiera de los conceptos que entrelaza la relación lógica. Aquí la inclusión es una habilidad intermedia.

Llama la atención la relación lógica *para* en su función lógica de propósito porque ésta relación lleva al estudiante a enunciar la pregunta donde especifica el **objeto de estudio**: el **qué**. Si bien el ejemplo del **problema de investigación** no es una pregunta, las conexiones permiten al estudiante realizar razonamientos en secuencia con relaciones en su función de inclusión y establecer el **objeto de estudio**.

El estudiante maneja de forma simultánea diferentes contenidos, ya que indica una secuencia entre los conceptos y hechos como parte del problema de investigación, combinando los sucesos comunicativos pertinentes; es una habilidad intermedia.

Cuando indica **qué modelo de violencia**, infiere que existen varios modelos y por eso pregunta el **qué**. El concepto **modelo** en la respuesta del estudiante,

es destacable desde la perspectiva científica, ya que la ciencia construye modelos para después de acercarse a los hechos o viceversa y organizar la realidad desde las ciencias que estudian determinados hechos. El **modelo** debe estar compuesto de indicadores que tras el análisis supondría su identificación en la realidad concreta para después determinar el **modelo de violencia de La Prensa**.

Para lograr lo descrito, el estudiante realiza analogías entre los **modelos y La Prensa**, y determinar cuál de esos modelos representa el medio de comunicación. Es posible inferir que en asignaturas pasadas estudió la **violencia** en los medios de comunicación y fue significativo.

La relación lógica como genérica verbal *ofrece*, conecta **La Prensa y modelo de violencia** desde un modelo de comunicación funcionalista; la relación lógica *ofrece* supone que hay una persona del otro lado, alguien que va a recibir el **mensaje**. Este es un ejemplo de habilidades complejas que implican la comprensión de los modelos de comunicación, los **modelos de violencia** así como la interpretación para proponer el ejemplo. El estudiante aplica la deducción e inducción, habilidades fluidas necesarias para proponer el problema de investigación y las habilidades cristalizadas para retomar lo aprendido.

Por supuesto, la P3 demuestra sistematización y autorregulación, al ser congruente con la P2, porque es un ejemplo construido con su base explicativa de elementos mínimos y no es una pregunta espontánea. El estudiante es congruente con el planteamiento de sus proposiciones demostrando autorregulación. La P1 refiere a **procesos sociales** pero es en las proposiciones P2 y P3 donde se concreta un **objeto de estudio de la comunicación**.

La complejidad de los conceptos enunciados por el estudiante, aumenta conforme desarrolla las proposiciones porque están insertos en el contexto epistemológico y semántico seleccionando; las unidades semánticas con conceptos y las conexiones adecuadas a los requisitos del conocimiento

científico, son resultado de una participación activa del estudiante en situaciones de aprendizaje de asignaturas anteriores.

El estudiante combina el conocimiento cotidiano al identificar **La Prensa** como medio de información en un contexto y lo transforma en **objeto de estudio** de la **comunicación** como medio de comunicación al analizar el contenido de **violencia** y elevar el grado de abstracción al plantear como propósito la identificación del **modelo** de **violencia**; esto implica razonamientos deductivo e inductivo, al ir de lo concreto a lo abstracto y de la teoría a la realidad, por supuesto son habilidades complejas.

Peor. Cuestionario No.1

P1 (descriptivo)

En (inclusión) la **vida** diaria *existen dilemas, paradigmas, fenómenos, avatares* pero (oposición) sobre todo un sinfín de **preguntas** que *siempre nos preguntamos* y (conjunción) *casi nunca* (inferencia) *son respondidas*.

- 1.1 < En la **vida** diaria existen **dilemas**>
- 1.2 <...**paradigmas**...>
- 1.3 <...**fenómenos**...>
- 1.4 <...**avatares**...>
- 1.5 <...un sin fin de **preguntas**...>
- 1.6 <...**preguntas** que siempre nos preguntamos...>
- 1.7 <...**preguntas** casi nunca respondidas.>

P2 (descriptivo)

Subproposiciones:

- 2.1 < Un **problema** es cuando un **sujeto** no entiende los **fenómenos culturales**>
- 2.2 <...**sociales** del círculo en que se mueve...>
- 2.3 <...es cuando surge la **pregunta**.>

P3 (explicativo)

Subproposiciones:

- 3.1 < Para la **elaboración** de esa **pregunta** se toman cierto número de **signos**>
- 3.2 <...**datos** clave para el proceso de **investigación**.>

El estudiante en la P1 utiliza conceptos de cierto grado de complejidad sobre el problema pero pareciera hacerlo al azar insertando unidades semánticas científicas: **paradigmas** y **fenómenos**. Establece conexión entre **pregunta** y el *preguntarnos*, aludiendo a un acto que realiza sin dar mayor información.

En la P2 identifica al **problema** como una complicación relacionada con el *no* entendimiento de **fenómenos culturales**; aquí pareciera acercarse a la interpretación adecuada de la pregunta de investigación, sin embargo, regresa a la **vida** cotidiana. El estudiante desde un punto de vista cognoscitivo aún no

ha elaborado sus estructuras conceptuales para responder a las preguntas del MAP y carece de correspondencia con el Criterio.

Caso particular. Cuestionario No.6

P1 (descriptivo)

Subproposiciones:

- 1.1 < **Problema** o **pregunta de investigación** es un **punto** importante >
- 1.2 <...ya que de aquí parte la **investigación** que se desea realizar...>
- 1.3 <...Debe tener **importancia**...>
- 1.4 <...debe ser relacionado a **lo que** [=algo] se está estudiando...>
- 1.5 <... si se estudia **comunicación**, algo relacionado...>
- 1.6 <...Además de la **pregunta** debe ser clara...>
- 1.7 <... tener bien definido **lo que** [=algo] se va a estudiar.>

El estudiante en una proposición que hace referencia explícita al campo de la comunicación, es destacable ya que en el grupo en la Pre-Prueba sólo dos estudiantes lo hicieron.

El estudiante establece criterios sobre el problema de investigación: *debe tener importancia*, un concepto con diferentes descripciones pero el estudiante forma un parámetro entre lo no importante e importante, reflejando una construcción cognitiva. Otra condicionante es que la **pregunta** *debe ser clara* con relación a *tener* bien definido lo que se va a estudiar. Las unidades semánticas son de baja complejidad al referirse al **objeto de estudio** pero realiza una interesante construcción conceptual de su propio criterio.

A partir del análisis de las pruebas, estas son las preguntas: ¿Hasta qué punto el estudiante da cuenta del impacto de la utilización de conceptos científicos en sus construcciones conceptuales?, ¿es posible que un estudiante tenga un concepto complejo de problema de investigación y lo enuncie con conceptos cotidianos? Y si utiliza conceptos con baja correspondencia con el Criterio ¿tiene presente el concepto de verdad de las descripciones del objeto de estudio que realiza en su problema de investigación?

4.2 Proceso: trabajo en equipo y exposiciones

El análisis del discurso del trabajo en equipo identifican conceptos y relaciones lógicas que describen estructuras conceptuales y significados, además de las habilidades aplicadas al realizar acuerdos, analizar los posibles objetos de estudio, valorar las implicaciones de tiempo, recursos y esfuerzo al estructurar la pregunta de investigación, en el marco de secuencias y procedimientos por demás interesantes. Las actividades de los estudiantes están agrupadas por el tipo de actividades y el objetivo formal o no formal del equipo para la definición de un problema de investigación; esa fue la base para asignar el nombre a cada momento identificado en el análisis.

Un primer análisis del discurso se presenta en una tabla dividida en tres rubros: a) Metodológico, que enuncia las palabras o acciones relativas a elementos metodológicos retomados a lo largo del proceso de la elaboración de la pregunta; b) Discurso, consiste en la transcripción del diálogo del trabajo en equipo y c) Comunicación, como los conceptos o unidades semánticas que refieren a las Ciencias de la Comunicación. Después de la tabla, se integra un segundo análisis, donde se revisan a detalle las unidades semánticas insertas en la comunicación para identificar el tipo de correspondencia con el Criterio, así como las habilidades, nivel de complejidad del discurso y la dinámica de trabajo de los integrantes del equipo.

Los momentos poco representativos en la elaboración de la pregunta de investigación, son descritos brevemente para respetar las secuencias de las situaciones de aprendizaje.

<p style="text-align: center;">Investigación en Comunicación I Elaboración del Problema de Investigación en Equipo</p>

Problema de investigación sobre el Tianguis

I. Información inicial

Es un equipo de cinco integrantes con experiencia trabajando juntos porque se observan mecanismos de trabajo conocidos para ellos y los procesos de

comunicación fluidos y efectivos; deben cumplir con el objetivo de entregar un problema de investigación al final de la clase y exponerlo ante el grupo.

De acuerdo a las instrucciones del profesor, antes de elaborar la pregunta de investigación, los estudiantes realizaron una práctica de exploración para tener más información sobre su tema de interés: el tianguis; y entonces, inician un largo proceso de estructuración de posibles preguntas de investigación

Los estudiantes seleccionan, argumentan, van negociando y modificando el enfoque de la pregunta, la tipificación de los roles del escenario elegido; son aspectos que van cambiando conforme el equipo determina: qué es lo pertinente y qué es posible investigar, apoyándose en los textos de la asignatura.

Las primeras acciones de los estudiantes se enfocan a describir cómo llegar al problema de investigación, es conocimiento procedimental que se convierte en razonamientos procedimentales: primero identifican el problema, luego lo describen y organizan las actividades del equipo para construir la pregunta de investigación y la pregunta general de investigación. Al identificar el problema de investigación como pregunta tiene correspondencia con el Criterio en la Subproposición 1.1.

II. Elaboración de la pregunta de investigación

El diálogo desarrollado por el equipo, poco a poco es más intenso, surgen propuestas de abordajes que pudieran ser interesantes y no demasiado complejos; es un equipo donde cada miembro colabora con la tarea, respetando el derecho de réplica cuando la participación no ha sido del todo aceptada por el equipo o fue interpretada de forma errónea.

Tabla 17
Trabajo en equipo- Investigación en Comunicación I

Metodológico	Discurso	Comunicación
El problema de investigación es una pregunta Primera propuesta: Qué	<i>Podría ser</i> (inferencia) <i>eso no?</i> qué [=objeto de estudio] tipo de (clasificación) relación <i>hay</i> (identificación) <i>entre comerciante y</i> (conjunción) vendedor?	Relación (comunicativa) Comerciante (receptor) Vendedor (emisor)

Problematización Qué	Qué [=objeto de estudio] tipo de comerciantes y (conjunción) tipo de relación	Relación Comerciantes
Qué Cuáles	Qué [=objeto de estudio] tipo de relación hay (identificación) entre comerciante y (conjunción) vendedor y (conjunción) cuáles [=objeto de estudio] son (identificación) las relaciones ...no?, lo que [=algo] <i>habíamos puesto porque la gente, no...</i> (negación) porque el mercado es (identificación) un...	Relación Comerciante Vendedor Gente Mercado
	Un sitio de (clasificación) reunión social	Sitio de reunión social
El centro del problema son los tianguis. Preguntas: Quién, Cuándo, Dónde Pasos	Los tianguis porque <i>queremos</i> (propósito) <i>describir...Luego dice</i> " quién [=algo] cuándo [=algo] dónde " [=algo] (lee las copias)... <i>pero</i> (oposición) había uno que tenía como pasitos ...ah...	Tianguis

Las preguntas planteadas son parte de la problematización teniendo correspondencia con la Subp. 3.9 del Criterio. Las preguntas llevan de la mano al equipo para la identificación de los conceptos claves: relación, tipo de relación y actores en el marco de un proceso comunicativo.

Cabe mencionar que la tipificación es resultado de relacionar la unidad semántica de las Ciencias de la Comunicación con un modelo científico y asignar la etiqueta correspondiente a un hecho de la realidad. Así, los estudiantes incluyen un concepto complejo: **sitio de reunión social**, a partir de la unidad semántica **mercado** del conocimiento cotidiano. En este momento, los estudiantes ya han clasificado al **mercado** que quieren estudiar como un **sitio de reunión social** y hasta ahora, el equipo no enfatiza tipo de relaciones en un **mercado**.

Los estudiantes están por diferenciar entre una **pregunta de investigación** y los **objetivos**, ambos conceptos básicos para seguir con la elaboración de la pregunta. El equipo comprende el discurso abstracto de los textos de la clase, es decir, aplican un razonamiento deductivo-inductivo aplicando analogías entre los requisitos del texto y las acciones para identificar hacia dónde quieren dirigir la investigación. Los textos consultados tienen los conceptos centrales para la estructuración de la pregunta de investigación, señalados en la

Proposición 4 del Criterio; y los estudiantes leen esos conceptos como alternativas de redacción y los aplican.

III. Identificando el objeto de estudio

Aún sin especificar el objeto del problema de investigación, empiezan la delimitación conceptual y geográfica: Tianguis, Tianguis mexicanos, Zona, Qué tianguis, Tianguis de San Andrés; estos serán elementos constantes en la problematización y elaboración del problema de investigación, aunque de momento los estudiantes no pueden prever la trayectoria posterior de su diálogo. Utilizan de forma constante el razonamiento procedimental y retoman las instrucciones del profesor. Tiene correspondencia con el Criterio en la Subp. 4.5.

IV. Haciendo preguntas

Con una lluvia de ideas se van acercando al planteamiento de la pregunta de investigación que responda a sus intereses de investigación y a los requisitos marcados por el profesor desde la traducción del conocimiento científico.

Tabla 18
Trabajo en equipo- Investigación en Comunicación I

Metodológico	Discurso	Comunicación
Enlista nuevamente: Quién, Cómo, Por qué	Hay que <i>escribirlo como</i> (clasificación) una pregunta <i>porque quiero</i> (propósito) <i>descubrir</i> quién [=algo] cómo [=algo] por qué [=algo] ? <i>Es</i> (identificación) ...	
Cómo	<i>Aquí sería el</i> cómo [=algo] ... <i>no...</i>	
	<i>Porque quiero...</i> (propósito)	
Cómo, Por qué, Quién Cuál	<i>Tienes que</i> (condicionante) <i>incluir</i> las tres [refiriéndose al cómo [=algo] por qué [=algo] quién [=algo] o (disyunción) de esas tres ¿cuál [=algo] nos queda?	

Es interesante que los estudiantes recurran a unidades semánticas propias de una pregunta en su estructura sintáctica, como ejercicio de enunciar las alternativas de redacción aún cuando no se detengan en las implicaciones epistemológicas de los adverbios utilizados.

V. Repensando conceptos

Repasan una y otra vez, la estructura de la pregunta conforme los requisitos de los textos de la clase. Identifican la pregunta general de investigación como: **lo**

que quiero *saber*, teniendo correspondencia débil con el Criterio en la Subproposición 2.2.

VI. Elaborando el problema de investigación

Los adverbios que son parte de la estructura de la pregunta, se enuncian una y otra vez, como alternativas de abordaje al objeto de estudio que también están concretando en cada propuesta.

Tabla 19
Trabajo en equipo- Investigación en Comunicación I

Metodológico	Discurso	Comunicación
Propuesta de preguntas de investigación: Cómo y Por qué	<i>Estoy estudiando porque quiero</i> (propósito) <i>descubrir...cómo [=algo]</i> o (disyunción) por qué [=algo] ? es que aquí viene dos en una de acuerdo a (haciendo referencia al texto) en la dos viene el por qué [=algo] y el cómo [=algo] aquí [=el texto de referencia] <i>ya está pidiendo una justificación de tu pregunta del proyecto...</i>	
	Tan sólo fijate <i>en</i> (inclusión) los ejemplos que vienen (siguen consultando el texto...)	
	<i>Pero</i> (oposición) <i>oigan entonces aquí</i> [=sobre su posible problema de investigación] <i>¿no</i> (negación) <i>iría estamos estudiando la relación?</i>	Relación
Qué	Qué [=algo] <i>hay</i> (identificación) <i>entre vendedor</i> y (conjunción) comerciante en (inclusión) un tianguis	Vendedor Comerciante Tianguis

Aún no deciden si quieren el **cómo** o el **por qué** del objeto a investigar y se remiten nuevamente al texto pero como la explicación no es suficiente para aclarar las dudas se enfocan más en los ejemplos incluidos. La lista de preguntas son enunciados rápidamente: **cómo** y **por qué**, cuestionan los aspectos metodológicos con un nivel bajo de complejidad; poco a poco irán especificado la pregunta de investigación. Tiene congruencia con el Criterio en las Subs. 4.2 y 4.3.

Un estudiante no acompañó al equipo en la búsqueda de información en los textos, podría suponerse que sus procesos cognitivos se concentraron en la elaboración de la pregunta porque identifica el centro de la pregunta de investigación que están tratando de elaborar: **relación**, pero el equipo regresa a la pregunta inicial y parte de la delimitación.

VII. Cuestionando un concepto de comunicación

El mismo estudiante que apuntó el centro de la situación a investigar, es decir, la **relación**, eleva el nivel de complejidad del planteamiento de la pregunta al incluir: **relación comunicativa**, y alguien más ajusta: **interacción comunicativa**. Es interesante el planteamiento en tanto que, utilizan el modelo de comunicación funcionalista al establecer la interacción entre dos personas: el **vendedor** como emisor y el **comprador** como receptor en el **tianguis**. Los estudiantes están en tercer semestre, así que están en proceso de comprender los aspectos comunicativos e identificarlos en situaciones cotidianas con un correcto uso de los conceptos; en esta tesis doctoral se ofrecen evidencias de ello. El aprendizaje es por aproximaciones.

VIII. Construyendo la pregunta de investigación

En el esfuerzo conjunto por construir la pregunta de investigación, los estudiantes continúan problematizando con elementos comunicativos.

Tabla 20
Trabajo en equipo- Investigación en Comunicación I

Metodológico	Discurso	Comunicación
Por qué	<i>Porque (inferencia) quiero describir...por qué [=algo]...perduran hasta hoy...es que ve ahí pueden ser (inferencia) varias cosas...</i>	
	Aja	
Proceso de argumentación y estructuración del problema de investigación	<i>Puede ser (inferencia) un por qué [=algo] siguen existiendo los tianguis si hay (condicionante) tiendas de (clasificación) autoservicio...si en verdad el tianguis es (inferencia) un...</i>	Tianguis Tiendas de autoservicio
	<i>(Todas) centro de (clasificación) reunión social o (disyunción)</i>	Centro de reunión social
Por qué Qué	<i>Por qué [=algo] va la gente, por qué [=algo] o (disyunción) qué [=algo] relaciones hay (identificación) entre vendedor...o sea todo eso tenemos</i>	Gente Relaciones Vendedor

Los estudiantes recomponen la pregunta inicial al insertar **interacción comunicativa** e integran “**por qué perduran**” incorporando los componentes de tiempo y tránsito de una situación a otra; van especificando el contexto, correspondiendo al Criterio en su Subproposición 4.5.

Es como si cada intervención el equipo agregara un elemento, una dimensión más a lo que inicialmente habían identificado, como la **relación** entre

vendedor y **comprador**, dándole profundidad a la pregunta y explicitando cada miembro del equipo aquello que le interesa investigar. Tienen varias premisas: **interacción comunicativa** entre **vendedor** y **comprador**, **tianguis** de San Andrés Jacarandas, **por qué** perduran los **tianguis**, a pesar de la existencia de las **tiendas de autoservicio**, **tianguis** como **centro de reunión social** y **estrategias**.

Han tenido que retomar de su conocimiento cotidiano, contrastando el **tianguis** con la **tienda** de **autoservicio**; establecen una hipótesis sobre la relación causal entre la existencia de las **tiendas de autoservicio** y la permanencia de los **tianguis**, como si la presencia de uno supusiera la desaparición del otro; de ahí que se infiera que las **relaciones** en el **tianguis** han permitido que estos subsistan. Esa hipótesis guía la elaboración de la pregunta de investigación.

IX. Criterios sobre la elaboración de la pregunta

Identifican una de las características de la pregunta de investigación: “se deben incluir todos los aspectos que les interesa estudiar”, es una condicionante correcta para determinar una pregunta de investigación.

Las actividades de los estudiantes son intensas y semejan círculos concéntricos donde parten de una pregunta o categoría, regresan a ella y agregan otro elemento, siempre retomando las copias. Desde el punto de vista cognoscitivo, conforme desarrollan el diálogo, ellos mismos tejen puentes entre las estructuras conceptuales, incorporando cualidades a los conceptos, en ejercicio continuo de analogías con la realidad comunicativa y su objeto de estudio.

X. Elaborando hipótesis. Los estudiantes elaboran una hipótesis aunque no es requisito para la clase aunque es un apoyo relevante en su trabajo en equipo.

XI. Problematizando la interacción

Diversifican la pregunta de investigación y el equipo empieza una intensa problematización para elaborar la pregunta de investigación se tiene correspondencia con la Subp. 3.9 del Criterio. La primera pregunta: ¿**Cuáles** serían las **relaciones** que se establecen entre **comerciante** y **vendedor**? Tiene correspondencia con el Criterio en las Subps. 1.1, 2.5 y 2.6 porque refiere al objeto de estudio. La construcción de la pregunta es de baja complejidad porque los conceptos no tienen una referencia directa con las categorías de alguna teoría de la comunicación, aunque sí son identificadas **relaciones** en los procesos de comunicación.

Elaboran dos hipótesis sobre el impacto de las relaciones entre **comerciante**, **vendedor** y en las relaciones genéricas verbales *han obligado* y *han hecho*, la primera imperativa y la segunda como consecuencia; los estudiantes identifican pautas de comportamiento que están por investigar. De forma implícita aplican un recorte de realidad entre el tiempo pasado y presente. Tiene correspondencia con la Subproposición 4.5.

La experiencia previa de los estudiantes de trabajo en equipo es más evidente cuando intentan trabajar con apoyo de la grabadora pero en esta ocasión no la han llevado. Así que, repiten la idea para ir tomando notas, una estrategia de aprendizaje que denota autoconocimiento y diseño de estrategias de trabajo al interior del equipo.

XII. Tipificando tianguis

De manera no formal y apegados más al sentido común, clasifican los objetivos que pueden tener las personas al asistir al **tianguis**: *comprar* o *babosear* (sólo mirar), son dos posibles comportamientos indicados con la función lógica de disyunción es decir, agregan otras cualidades al objeto de estudio a investigar.

XIII. Problematizando relaciones

Es interesante la diferenciación que realizan sobre las características del **objeto de estudio**, la **pregunta** y el **objetivo** de la investigación, con un nivel de complejidad bajo pero definitivamente pertinente para la construcción de la

pregunta de investigación; están delimitando el **objeto de estudio**, parte sustantiva de la pregunta de investigación.

Tabla 21
Trabajo en equipo- Investigación en Comunicación I

Metodológico	Discurso	Comunicación
Cuáles	<i>Porque...cuáles [=algo] sería cómo [=algo] decir las y (conjunción) cómo [=algo] son (identificación) sería analizarlas ¿no?...</i>	

Cabe señalar que los estudiantes no se detienen en las implicaciones epistemológicas, entre un **Cómo** o un **Por qué**, de hacerlo identificarían el nivel de complejidad de los conceptos que implica cada pregunta y la necesidad de describir con mayor detalle los elementos de la realidad que reconocen en los escenarios de interacción comunicativa seleccionados. Quizás no han tenido actividades de aprendizaje en el currículum vivido de la licenciatura donde trabajasen de forma explícita las implicaciones epistemológicas del cambio de conceptos y adverbios en una pregunta de investigación o planteamiento científico.

XIV. Problematizando una categoría de la Ciencias de la Comunicación

El equipo retoma el concepto de **relaciones comunicativas** pero no están del todo de acuerdo, así que prefieren identificarlas como **relaciones personales**. La problematización poco a poco se vuelve más compleja.

Tabla 22
Trabajo en equipo- Investigación en Comunicación I

Metodológico	Discurso	Comunicación
Problema de investigación	Las relaciones comunicativas ... ¿eso ya no?... Cuáles [=algo] son (identificación) las relaciones personales ...	Relaciones comunicativas
	Comunicativas no?	Comunicativas
	<i>Es que...</i>	
	Comunicativas no? o (disyunción) de (clasificación) interacción	Comunicativas Interacción
Requisito de argumentación del problema de investigación	<i>Acuérdate que si (condicionante) utilizamos conceptos de ese tipo vamos a tener que (condicionante) explicar todo lo que [=algo] es (identificación) la comunicación y (conjunción) eso ...</i>	Conceptos Tipo Comunicación
	O (disyunción) de (clasificación) interacción nada más	Interacción
	Personales ... Y <i>así</i> (consecuencia) <i>no</i> (negación) <i>nos metemos</i> en tanto show	Personales
	Porque <i>podríamos</i> (inferencia) <i>hablar</i> de personales afectivas o (disyunción)	Personales afectivas Personales

Qué	personales de (clasificación) amistad , que <i>son en sí</i> (identificación) las relaciones que <i>existen...</i> que <i>nos hemos dado cuenta</i>	Amistad Relaciones
Dónde	De dónde [=algo] <i>salió</i> el concepto ?...	Concepto
	De relación comunicativa ...	Relación comunicativa
Dónde	De dónde [=algo] <i>sacaste</i> ese concepto ...	Concepto
Argumentación "Relación comunicativa"	<i>No pues</i> , es que... <i>Yo entiendo</i> (inferencia) <i>por</i> comunicativa cualquier acción de (clasificación) diálogo ... <i>no</i> (negación) precisamente relación comunicativa de (clasificación) mercado	Comunicativa Acción Diálogo Relación comunicativa Mercado
	O sea <i>digo para</i> (propósito) <i>saber y</i> (conjunción) <i>utilizar</i> el concepto	Concepto
	Es que yo <i>estoy justificando porque digo</i> que así relación	Relación
Por qué Qué	<i>Pero</i> (oposición) <i>es que hay que</i> (condicionante) <i>explicar</i> a qué [=algo] <i>nos referimos con</i> (inclusión) relación ... por qué [=algo] relaciones comunicativas	Relación Relaciones comunicativas
	<i>Para</i> (propósito) que <i>tengas</i> un argumento	Argumento
	Relación comunicativa porque yo lo <i>he sacado</i> (inferencia) de ego y (conjunción) alter <i>te acuerdas</i> de todo eso Manuel Martínez...o (disyunción) <i>si quieren</i> (propósito) lo <i>hacemos más</i> (diferencia) <i>pequeñito</i>	Relación comunicativa Ego Alter
Cómo	Es que si <i>está bien así</i> de relaciones comunicativas ... <i>porque</i> (inferencia) <i>al final de cuentas se establecen</i> tipos de (clasificación) comunicación ... <i>pero</i> (oposición) <i>para</i> (propósito) <i>describirlas</i> ... <i>ya en sí en el mero momento es</i> (identificación) cómo [=algo] <i>va a hacer</i> ... cómo [=algo] <i>describiríamos</i> una relación o (disyunción) lo <i>reduciríamos</i> siempre a un alter y (conjunción) un ego , los ruidos que <i>afectan</i> y (conjunción) <i>...yo creo</i> ... <i>bueno</i> yo <i>pienso</i> , o (disyunción) <i>nos fijaríamos si</i> (inferencia) la relación es (identificación) de (clasificación) cliente y (conjunción) marchante ...	Relaciones comunicativas Tipos de Comunicación Relación Alter Ego Ruidos Cliente Marchante
	De (clasificación) marchante y (conjunción) vendedor	Marchante Vendedor

En este caso, el argumento para excluir la categoría responde a una condicionante que impacta la construcción de la pregunta de investigación y el marco teórico: *si utilizamos concepto* de ese **tipo**, tiene que describirse en la investigación y no desean que la investigación se vuelva más compleja. La correspondencia sobre el objeto de estudio podría determinarse como débil pero definitivamente tienen identificado un objeto de estudio en un contexto comunicativo.

El estudiante que propuso el concepto complejo, lo explica utilizando otros dos conceptos: **ego** y **alter** que tipifican las relaciones, tejiendo así una red de significados. Llama la atención que refieren al tamaño del concepto como sinónimo al grado de complejidad del mismo.

Coinciden en la pertinencia del concepto: **relaciones comunicativas** e infieren que sin importar el nombre del concepto son **tipos de comunicación**. Podría explicarse a los estudiantes que el paso de una categoría a otra, de las unidades semánticas **relaciones** y **tipos** son contextos diferentes que han venido trabajando. Regresan a identificar la **relación** entre **cliente** y **vendedor**, y entonces a la pregunta inicial aplican una variación con la unidad semántica **marchante** que se apega al sociolecto del escenario del **tianguis**.

La propuesta de problema de investigación sigue teniendo correspondencia con el Criterio en sus Subproposiciones 2.5 y 2.6, porque aún cuando cambien de conceptos el concepto-núcleo es **interacción**, elemento clave de la comunicación. Generalmente los estudiantes para llegar a la pregunta de investigación en sus razonamientos verbales, hacen uso de relaciones lógicas con funciones lógicas como: identificación, oposición y negación para luego construir una estructura conceptual que le permite identificar, mostrando con ello un complejo proceso cognoscitivo.

XV. Clasificando relaciones

Empiezan a tipificar los actores principales e **interacción**, que antes mencionaron, identifican: si se compra o no, es **amigo** o **familiar** e infieren las situaciones que se pueden presentar. A partir de la experiencia cotidiana agregan cualidades a los **actores** y tipos de interacciones resultando una red de significados más amplios sobre cada categoría; esto es, modifican las estructuras conceptuales que habían trabajado en un principio y reconstruyen las redes de significados sobre el objeto de estudio de las Ciencias de la Comunicación.

XVI. De regreso a pregunta de investigación

Regresan a la construcción de la pregunta después que ya han trabajado intensamente los tipos de relaciones, situaciones que se pueden presentar y algunas implicaciones sobre los conceptos a utilizar. Aún cuando pareciera que no han avanzado porque plantean la pregunta casi con las mismas unidades semánticas y estructura sintáctica de la pregunta inicial, lo cierto es que su nivel de comprensión se ha transformado y complejizado, este proceso es fundamental para comprender el producto que construyen los estudiantes y reconocer su participación activa.

Plantean las dos preguntas de investigación centradas en la identificación. La claridad y concreción de la estructura sintáctica de la pregunta refleja mayor grado de comprensión del suceso comunicativo a investigar.

XVII. Justificando el problema de investigación

Las preguntas de investigación del equipo incluyen la justificación y concretan la estructura de la proposición con un determinado nivel de abstracción. Aquí el análisis de las preguntas planteadas por el equipo:

Tabla 23
Trabajo en equipo- Investigación en Comunicación I

Preguntas de investigación	Análisis
Por qué el tianguis es un sitio de reunión social	Tiene correspondencia con la Subproposición 4.3 porque inserta el objeto de estudio en la pregunta. Buscan argumentos para identificar al tianguis como sitio de reunión social.
Cómo son las relaciones personales que se presentan entre vendedor y cliente en el tianguis de San Andrés Jacarandas	Tiene correspondencia con la Subproposición 4.2. Del escenario de interacción denominado sitio de reunión social seleccionan dos roles fundamentales del tianguis: vendedor y cliente y su interacción está representada con el concepto de relaciones personales. Establecen el lugar de estas relaciones e identifican el contexto del objeto de estudio, en correspondencia con el Criterio con la Subproposición 4.5.
Cómo son las relaciones personales	El propósito es congruente con la pregunta de investigación y se presenta la redundancia a la que hizo alusión el texto base del profesor.
Para comprender cómo es esa convivencia	No sólo se quiere saber cómo son las relaciones sino comprender la convivencia, lo que implica mayor nivel de análisis. Tipifican esas relaciones como convivencia; utilizando en un mayor grado la inclusión de significados sobre el mismo concepto de relación, se complejiza la representación aún desde el conocimiento cotidiano.

Tabla 23 bis
Trabajo en equipo- Investigación en Comunicación I

Preguntas de investigación	Análisis
Y cómo influyen dichas relaciones entre cliente y vendedor	Establecen una relación causal en las relaciones entre vendedor y comprador con la permanencia de ese sitio de reunión social.
Y si estas hacen que el tianguis siga siendo un sitio de reunión social	

Los estudiantes son perseverantes y administran el grado de frustración que genera no resolver relativamente rápido la tarea asignada por el profesor; disfrutan de la actividad de aprendizaje. Cabe recordar que, el conocimiento de la realidad y el aprendizaje son producto de aproximaciones y cada pregunta y discusión sobre la pregunta propuesta por el equipo, da cuenta de su capacidad para enfocarse al objetivo de trabajo. No puede haber producto sin proceso.

XVIII. Presentación del problema de investigación y realimentación

El profesor revisa los planteamientos, reconoce en la estructura la referencia a un texto en concreto y aprueba la pregunta de investigación que es:

¿**Cómo** [=objeto de estudio] *influyen* las **relaciones personales** para (propósito) que estas **formas de** (clasificación) **convivencia** *sigan presentes hasta* nuestros días?

Se da por terminado el trabajo en equipo.

Investigación en Comunicación I
Exposición de equipos del problema de

Los equipos presentan su problema de investigación para su revisión y si fuese necesario ajustar la pregunta de investigación. En el caso de los estudiantes de Investigación en Comunicación I, es la primera vez que formalmente estudian la investigación dentro de la Licenciatura de Ciencias de la Comunicación.

En la tabla de análisis del discurso se marca en gris la intervención del equipo para distinguirla de las explicaciones y retroalimentación del profesor. Al término de la transcripción del discurso está el análisis.

I. Equipo con el tema: Falta de asistencia a los teatros

Los problemas de investigación expuestos ante el grupo son temas que reflejan sus inquietudes personales más que profesionales pero esta característica es parte del proceso de irse involucrando en la investigación, en concreto en el campo de las Ciencias de la Comunicación.

El profesor recupera la etapa de exploración y solicita al grupo que identifiquen: referente de estudio, pregunta, definición del problema y el tema e invita al grupo a participar en la evaluación de las investigaciones porque “habrá que regresar al problema de investigación porque al desarrollar una investigación es posible hacer ajustes al problema de investigación”.

Tabla 24
Exposición de equipos - Investigación en Comunicación I

Metodológico	Discurso	Comunicación
Pregunta Problema Cuál	<i>Ahí está su</i> (inclusión) pregunta , ¿el tema cuál [=algo] <i>podría</i> (inferencia) <i>ser?...si</i> (inferencia) <i>esa es</i> (identificación) la pregunta ¿ cuál [=algo] <i>es</i> (identificación) el problema ?	
	La carencia cultural ¿no?	Carencia cultural
Problema	<i>Debe</i> (condicionante) <i>estar</i> ahí <i>no?</i> en el punto 4.3 <i>cuando dicen</i> definición del problema	
Pregunta general Problematización	<i>A partir de</i> (secuencia) la pregunta general y (conjunción) de las observaciones <i>sabemos que</i> (consecuencia) a una difusión suficiente de las obras <i>así como</i> (adición) de los bajos costos de algunas obras esto <i>supondría</i> (inferencia) que la asistencia <i>sería</i> plena <i>sin embargo</i> (condicionante) algunas obras <i>patrocinadas por</i> (inclusión) compañías de gran capital <i>como</i> (clasificación) Televisa <i>hace que éstas</i> facilidades <i>disminuyan para</i> (propósito) cierto sector de la población <i>escatimando</i> los precios <i>en</i> (inclusión) <i>no menos</i> (diferencia) <i>de</i> doscientos pesos.	Difusión Obras Compañías Capital Televisa Población Precios

En la presentación del primer equipo, el referente de estudio es el **teatro** y con la relación lógica *en* lo ubica en la **Ciudad de México**; su pregunta de investigación tiene una estructura sintáctica un poco confusa. Recurren al concepto **por qué**, con correspondencia al Criterio en la Subproposición 4.3; con la particularidad de las unidades semánticas **por qué** son poco utilizadas en los problemas de investigación de los estudiantes en ambos cursos de Investigación en Comunicación I y III.

Incluyen varios supuestos: la **difusión** de las actividades en **recintos teatrales**, el fenómeno de la **asistencia** de la población y establecen un parámetro que tipifica la asistencia al teatro como mínima, dentro del contexto del Distrito Federal. Tiene correspondencia con las Subps. 1.1, 3.2 y 4.5.

Los estudiantes describen experiencias de la etapa de exploración y con las relaciones genéricas verbales *nos dimos cuenta*, identifican aspectos que desconocían sobre la situación que eligieron, cumpliendo con el objetivo de la etapa de exploración como parte del proceso de elaboración de la pregunta de investigación. Tiene correspondencia con la Subproposición 3.9 porque se contrasta la experiencia entre un lugar y otro problematizando.

En el curso, los estudiantes tienen confusiones sobre el concepto y uso de los términos: referente de estudio, tema, problema y problema de investigación y entonces titubean al responder las preguntas del profesor. Quizás los conocimientos antecedentes de los estudiantes estaban en proceso de reconstrucción para insertar las nuevas unidades semánticas del discurso pertinente a la asignatura.

La estructura del discurso de los estudiantes tiene secuencia, razonamiento inductivo y conocimiento procedimental, éste último porque mencionan dos etapas para llegar a la pregunta de investigación. El razonamiento inductivo es aplicado por los estudiantes al describir su experiencia en la etapa de exploración como una serie de casos que los llevan a inferir que, aún cuando se dan facilidades para ir al **teatro** y la población no asiste. Tipifican la población como **carente de cultura** y las consecuencias para los **teatros**. Los estudiantes indican una relación causal al identificar la situación y la condicionante dentro de su pregunta de investigación; de forma no compleja desarrollan la problematización.

La exposición del equipo manifiesta que, el aprendizaje no es lineal, y que en el momento en que los estudiantes tienen la demanda cognitiva adecuada, elaboran un ejemplo demostrando aprendizajes, así tienen la oportunidad de reforzar o ajustar los conceptos construidos a lo largo de las clases.

II. Equipo con el tema: La concepción del pulque en los jóvenes

El equipo demuestra conocimiento sobre los ámbitos de la publicidad y mercadotecnia, incorporándolos a la problematización y construcción del problema de investigación.

Tabla 25
Exposición de equipos - Investigación en Comunicación I

Metodológico	Discurso	Comunicación
Objetivo	<i>Estudiamos la concepción que <i>tienen</i> los jóvenes de Acatlán de (inclusión) 18 a 20 años <i>sobre</i> (inclusión) el pulque <i>para</i> (propósito) <i>diseñar</i> una campana de (clasificación) difusión que <i>pueda contribuir</i> (propósito) <i>a mejorar</i> (diferencia) <i>su</i> concepción, bueno el conocimiento de las razones de (inclusión) los jóvenes que <i>consumen</i> o (disyunción) <i>no</i> (negación) <i>consumen</i>, las diferentes situaciones <i>por las cuales</i> (causalidad) el pulque <i>se ha dejado de consumir</i>, de <i>producir</i> a diferencia de años pasados y (conjunción) los diferentes conceptos que <i>se han ido</i> (secuencia) <i>generando debido a</i> (consecuencia) diversas razones <i>no?</i> nuestro objetivo es (identificación) <i>investigar qué</i> [=algo] es (identificación) lo que [=algo] <i>ha sucedido</i>, <i>también</i> (adición) <i>saber</i> cómo [=algo] el conocimiento de las campanas que <i>ha habido</i> <i>no se</i> (negación)... de (clasificación)</i>	Concepción Jóvenes Campana Difusión
Problematización		Situaciones Razones
Hipótesis		Pulque
Planteamientos		Conocimiento
Qué		Campanas
Cómo	desacreditación <i>en contra</i> del pulque y (conjunción) las dificultades que <i>ha pasado para</i> (propósito) <i>llegar a</i> (consecuencia) la situación que es (identificación) como nuestra hipótesis bueno, uno de nuestros primeros planteamientos <i>en</i> (inclusión) el grupo es (identificación) que... <i>con</i> (inclusión) <i>la llegada de</i> (consecuencia) las empresas cerveceras <i>crearon</i> una campana de (clasificación) desacreditación <i>ante</i> (inclusión) el público del pulque <i>para que</i> (propósito) de esta manera <i>aumentará</i> el consumo de (clasificación) cerveza y (conjunción) <i>disminuyera</i> el consumo del pulque y (conjunción) <i>fomentaran</i> mitos <i>sobre</i> (inclusión) la higiene <i>en su</i> (inclusión) <i>elaboración</i> y (conjunción) <i>con</i> (inclusión) ese pretexto <i>sobornaran</i> a autoridades y (conjunción) <i>clausuraran</i> lugares <i>todo en relación a</i> (inclusión) la concepción que <i>tienen</i> los jóvenes , <i>delimitar</i> el tema a aquí este del pulque ...	Desacreditación Grupo Empresas cerveceras Público Consumo
Problematización		Mitos Lugares

El equipo identifica el **referente** en el concepto: **pulque**, quizás respondiendo más a sus inquietudes, es decir, no es un problema de conocimiento que deba definir una pregunta de investigación pero responde al texto base del profesor al seleccionar un referente sobre **algo** que les guste o no, debido a que el

profesor tiene el objetivo de involucrar a los estudiantes en la investigación a pesar de los prejuicios y experiencias negativas anteriores.

Los estudiantes delimitan población y lugar donde desarrollarán la investigación; tiene correspondencia con las Subps. 1.1, 2.4, 2.5, 2.6 y 4.5. La pregunta tiene correspondencia con la Proposición 4 del Criterio, porque enlista una serie de conceptos en la pregunta y utilizan **concepción**, quizás sin manejar las implicaciones comunicativas, ya que están en proceso de comprender el campo de la comunicación. **Concepción** tiene relación con **representación**, que es una construcción social mediada por la comunicación.

Es interesante que tipifiquen la **concepción** de los hombres y construyan un parámetro sobre la **concepción** de los **jóvenes** del **pulque**. Después, el equipo señala un segundo propósito de la investigación: la realización de una **campaña publicitaria** para mejorar la **concepción** que tienen los **jóvenes** del **pulque**.

Problematizan con base a las características de los productos comunicativos y las proposiciones tienen entonces correspondencia con las Subps.3.9 y 4.5. Las premisas de la problematización son: Razones de los **jóvenes** que consumen, razones de los **jóvenes** que no consumen, situaciones por las que el **pulque** ha dejado de consumirse, situaciones que llevaron a dejar de producir el **pulque**, debido a ideas de ciertos grupos sociales, **campañas de desacreditación** y dificultades enfrentadas después de esas **campañas**. Estas premisas llevan a los estudiantes a presentar una hipótesis. Es el segundo equipo que expone y presenta su hipótesis aún cuando el profesor no ha solicitado ese elemento, quizás debido a los antecedentes sobre la investigación de los estudiantes.

Los estudiantes identifican dos escenarios y esferas en el problema de investigación; en un principio describía más intereses personales pero después conforme se presenta la problematización y dialogan con el profesor argumentan el impacto social. Tiene correspondencia con el Criterio en la Subproposición 3.2.

La complejidad del discurso de los estudiantes es baja, por las categorías del campo de Comunicación, quizás por cursar el tercer semestre de la licenciatura; pero su problematización es compleja al abarcar las dimensiones: 1) Económica: relación con el mercado, competencia desleal y ventas, 2) social: sector social de los **jóvenes**, 3) cultural: las **concepciones** de los **jóvenes**, 4) salud: **higiene** y 5) legal: **autoridades**.

Las descripciones de los estudiantes son en su mayoría unidades semánticas del conocimiento cotidiano y no científico ni escolar; al menos en esta situación escolar, porque puede preguntarse al equipo en otra situación y las respuestas pueden ser diferentes y con mayor grado de complejidad.

Posteriormente, la problematización y argumentaciones del por qué esa pregunta de investigación son valiosas y dejan ver las concepciones de los estudiantes con una mayor especificidad en la construcción y delimitación de lo que se pretende investigar. El discurso tiene congruencia con el Criterio en la Subp. 2.6, porque refiere al receptor del un modelo comunicativo funcionalista: **jóvenes** como receptores, el mensaje es la **concepción** y las **campañas** serían el instrumento de difusión utilizado por las **empresas** que podrían ser los emisores.

III. Equipo con el tema: Tianguis y relaciones entre vendedor y comprador

El equipo presenta su problema de investigación con una estructura sintáctica y semántica de un alto grado de correspondencia con el Criterio y esperan atentos la retroalimentación del profesor.

Tabla 26
Exposición de equipos - Investigación en Comunicación I

Metodológico	Discurso	Comunicación
Pregunta de investigación	Bueno es, cómo [=objeto de estudio] se llevan las relaciones entre comprador vendedor en (inclusión) el Tianguis de (inclusión) San Andrés Jacarandas <i>porque queremos</i> (propósito) <i>descubrir</i> ¿cómo [=objeto de estudio] son (identificación) las relaciones personales que se pueden (inferencia) <i>presentar en</i> (inclusión) ese sitio de (clasificación) reunión social? y (conjunción) <i>con</i> (inclusión) el <i>propósito de comprender</i> ¿cómo [=algo] es (identificación) esa convivencia? y (conjunción) ¿cómo [=algo]	Tianguis Relaciones Comprador Vendedor Relaciones personales
Cómo		
Pregunta general		
Delimitación		

Hipótesis	<i>influyen esas relaciones entre vendedor y (conjunción) cliente? y (conjunción) si (inferencia) estas hacen que el tianguis siga siendo un sitio de (clasificación) reunión social ah! Y (conjunción) la pregunta general sería (identificación) si (inferencia) el tianguis es (identificación) un sitio de (clasificación) reunión social ¿cómo [=objeto de estudio] influyen (causal) las relaciones personales para (propósito) que estas formas de (clasificación) convivencia sigan presentes hasta (consecuencia) nuestros días?, bueno...</i>	Sitio de reunión social Convivencia Formas Días
	<i>Pero (oposición) entonces, ¿lo que [=algo] planteamos está mal?</i>	

La primera pregunta tiene correspondencia con la Subproposición 4.2 del Criterio; incluyen términos del campo de las Ciencias de la Comunicación: **comprador, vendedor** e insertan otro concepto: **relaciones**, que desde la comunicación describe la interacción de dos actores. El **comprador** y el **vendedor** intercambian la función de **receptor** dependiendo del objetivo de comunicación, las características de la **interacción** son la base del proceso comunicativo y el **tianguis** es el escenario comunicativo donde se lleva a cabo la interacción. Con el escenario y el lugar se indica el contexto; tiene correspondencia con el Criterio en la Subproposición 4.5.

Los estudiantes presentan otra pregunta de investigación clasificando las **relaciones** que habían mencionado en la primera pregunta, ahora son **relaciones personales** infiriendo que ese tipo de relaciones están presentes en el escenario. Tipifican al **tianguis** como espacio de **interacción**, de **ventas, tradición** mexicana o de problemas de higiene, después lo identifican como **sitio de reunión social** que es un concepto complejo para caracterizar al **tianguis**, ya que éste refiere a una unidad semántica que pertenece al mundo cotidiano y **sitio de reunión social** que es una categoría en las teorías de la comunicación. Cada etiqueta usada por los estudiantes refiere a escenarios diferentes, todos posibles pero el equipo ya ha seleccionado y clasificado al **tianguis** en las preguntas presentadas como parte de su proyecto de investigación.

Con la función lógica de oposición comparan dos tiempos, pasado y presente y la oposición entre la presencia de los **tianguis** y las **tiendas de autoservicio**.

Estas concepciones hacen compleja la estructura conceptual del suceso comunicativo a investigar.

La problematización realizada por el equipo tiene correspondencia con la Subproposición 3.9 y con ello demuestran lo valioso de ésta, ya que al final presentan la pregunta general de investigación de forma compleja porque incluyen la inferencia sobre su concepto de tianguis y una terminología más apegada a las Ciencias de la Comunicación. La pregunta de investigación es: ¿Cómo influyen las relaciones personales para que estas formas de convivencia sigan presentes hasta nuestros días? Es un problema de investigación complejo y aún es su primera asignatura de investigación. El problema de investigación tiene correspondencia con las Subproposiciones 1.1, 1.2, 2.5, 2.6, 3.1, 3.2, y 4.2.

Es el único equipo del grupo que presenta un problema de investigación complejo y no sólo en la problematización sino en la construcción misma de la pregunta. El equipo responde a los cuestionamientos del profesor argumentando las implicaciones mercadológicas y de **tradición** de la cultura mexicana; son elementos que dan mayor complejidad a su construcción conceptual.

Además, los estudiantes presentan una red de conceptos que contribuyen a comprender mejor su proceso de trabajo para llegar a identificar una situación que pueda ser parte de una pregunta de investigación en el campo de las Ciencias de la Comunicación. Identifican al **tianguis** como parte de la **cultura popular mexicana** y aplican el razonamiento inductivo ya que: conocer las **interacciones** en el **tianguis** es conocer la **cultura popular mexicana** y una parte de la sociedad de este país.

<p style="text-align: center;">Investigación en Comunicación III Trabajo en equipo</p>
--

De acuerdo a la solicitud del profesor, se destaca el mensaje como objeto de estudio del problema de investigación, retomando las teorías del campo de la comunicación que ya han sido estudiadas. El equipo está formado por cinco

integrantes, se sientan en círculo para realizar la tarea participan de manera fluida y seleccionan el tema de las Muertas de Juárez. Se distinguen momentos en el trabajo en equipo, de los cuales se retomarán fragmentos para ofrecer evidencias de las habilidades cognitivas, implicaciones epistemológicas y metodológicas de su discurso, cada momento como se comentó anteriormente refleja la intención del trabajo del equipo en un “aquí y ahora”.

I. Inicio de la problematización

Es posible identificar que los estudiantes elaboran inferencias y hacen uso de su memoria a largo plazo sobre su concepto de comunicación, hechos de la realidad concreta y productos comunicativos: **películas** y **documentales**.

Hacen referencia a parte de su trayectoria de vida y conocimientos cotidianos al comentar que ya habían visto documentales sobre las **Muertas de Juárez**. Al definir **Cineteca**, con la relación lógica de inclusión delimitan del problema de investigación. Se infiere que el equipo tiene conocimientos del tópico porque no se detienen a explicar qué son **documentales**, qué son las **Muertas de Juárez** y lo que implican estas películas en el contexto que se estaba viviendo.

Los estudiantes tienen conocimiento cotidiano y escolar sobre las implicaciones ideológicas y políticas de estos eventos que siguen consternando al país y al mundo. Infieren que la producción de **documentales** pone en relieve cuestiones de género al diferenciar los conceptos que **mujeres** y **hombres** tienen sobre la situación seleccionada, con la relación lógica *ni siquiera* en su función de negación y la relación genérica verbal, *realizadas*.

El trabajo del equipo es un proceso interesante de construcción del tópico ha investigar, cada estudiante participa de acuerdo a sus tiempos, con la experiencia de vida y conocimientos que su formación como comunicólogo le ha dado hasta ese momento. Aplican sus habilidades para relacionar los conceptos, tipificando el producto comunicativo así como las fases de producción, lo anterior implica también el uso de la memoria a corto y largo plazo y habilidades cristalizadas.

La correspondencia con el Criterio es con las Subps 2.4 y 2.5, porque enfatizan un aspecto del proceso de comunicación: productos comunicativos, medios de comunicación y actores que son quienes producen los documentales.

II. Continúan la problematización

Los estudiantes retoman el espacio de exhibición de películas: **Cineteca** que tiene un perfil particular de asistentes y lo saben por experiencia de vida como conocimiento cotidiano. Contrastan y clasifican a la Cineteca con otros espacios de difusión: Cineteca vs. Canal 40 y Cineteca vs. Televisa.

Cierran este bloque al inferir el tipo de manejo de la información en los medios de comunicación: *manipulan* y *manejan* como relaciones genéricas verbales y conceptos que se utilizan en las Ciencias de la Comunicación para definir las imágenes de la realidad distorsionadas que difunden de acuerdo a la ideología de cada medio y los compromisos adquiridos con los sistemas. Todo ello hace de la representación cognitiva inicial del objeto de estudio, una construcción conceptual más compleja e interesante en el marco de la asignatura de investigación. Tiene correspondencia con las Subproposiciones 2.4 y 2.5.

A lo largo del trabajo en equipo, en el análisis de discurso se identifica la correspondencia con las Subps. 3.7, 3.8 y 3.9; de hecho la problematización que llevan a cabo es de un alto grado de complejidad al utilizar conceptos de las Ciencias de la Comunicación y relaciones lógicas que implican inferencias, negaciones y oposiciones, construyendo procesos de argumentación y confrontación para identificar sucesos, conceptos y fuentes pertinentes al problema de investigación en las Ciencias de la Comunicación.

III. Contrastan relevancia social del hecho con otro: la política

Los estudiantes traen al discurso, aprendizajes de asignaturas anteriores, dando muestra de que las experiencias de aprendizaje fueron significativas y que en sus procesos cognitivos son capaces de traer de la memoria los conceptos pertinentes al trabajo en equipo.

Tabla 27
Trabajo en equipo - Investigación en Comunicación III

Metodológico	Discurso	Comunicación
	<i>Por eso</i> (inferencia) <i>te digo</i> y (conjunción) por ejemplo la política yo lo <i>creo</i> (inferencia) un acontecimiento sea un acontecimiento tan importante <i>porque sin embargo</i> (oposición) <i>aunque</i> (condicionante) éste ocupe la mitad del (inclusión) periódico de todos los tipos periódicos realmente <i>no</i> (negación) <i>hay así</i> (identificación) una acción o (conjunción) un movimiento <i>...ya tienes</i> todo el conocimiento te <i>sabes</i> así de pe a pa todo el movimiento del PRI , del PAN del PRD y (conjunción) todo lo que viene y (conjunción) <i>no</i> (negación) <i>hay así como</i> (identificación) una interacción realmente simplemente...	Acontecimiento Periódico Interacción
	La gente lo ve y (conjunción) <i>ya</i>	
	<i>Si ya es</i> (identificación) muy cotidiano	
	Exactamente	
Referencia al conocimiento científico donde se tipifica el actuar del receptor	<i>Entonces</i> un acontecimiento <i>como</i> (clasificación)... esos <i>podemos ponerlo como</i> (clasificación) el modelo como (clasificación) una manipulación el control mental ...yo <i>digo</i>	Acontecimiento Modelo de comunicación Manipulación Control mental

Contrastan y establecen un parámetro entre los hechos de las **Muertas de Juárez** y el sucesor de la dirigencia del PRI. Tipifican los medios de comunicación retomando la relación lógica de *no* y la relación genérica verbal *ha sido* representando el tiempo que transcurre y la relación *como* para clasificar a los medios. El parámetro es la organización de indicadores o cualidades de un hecho o concepto, por ello es relevante su elaboración en tanto exige que los estudiantes jerarquicen dichos indicadores, describan cada uno de ellos y les asignen un valor.

Argumentan las unidades semánticas a insertar en la construcción de problema de investigación, realizan inferencias e identifican la relación **política** y el **pueblo**. Pero un estudiante contrargumenta retomando sobre todo la función lógica de negación: *no* y *tampoco* conectando un concepto del campo de la comunicación: **cobertura**.

Un estudiante recupera el conocimiento científico de las lecturas del curso y aplica el conocimiento teórico al hecho de comunicación seleccionado para el problema de investigación, es decir, el estudiante identifica en la realidad concreta un objeto de estudio, así interviene el razonamiento deductivo con un

alto grado de complejidad al afirmar que el conocimiento permite que la gente construya su modelo de realidad.

Para cerrar, las inferencias y argumentos, los estudiantes clasifican el acontecimiento desde el conocimiento científico: **modelo**, **manipulación**, **control mental**, estos son: 1) El tiempo y la resolución de una problemática, 2) hechos relevantes: entre el genocidio y la política, 3) el espacio que ocupa una noticia en un medio impreso y la reacción de la gente y 4) el conocimiento sobre un hecho no lleva a la acción a las personas. Con el trabajo realizado hasta este momento, tiene correspondencia con el Criterio en la Subproposición 2.6.

IV. Fuentes de información, delimitación y unidades de análisis

Los estudiantes realizan la delimitación con las unidades de análisis, las clasificaciones de esos productos comunicativos y cómo pueden abordarse, demostrando conocimiento del campo de la comunicación y razonamiento deductivo-inductivo al entrelazar la teoría y las unidades de análisis con hechos concretos.

Las relaciones lógicas en su función de condicionante: *pero*, *porque* *sino*, tipifican la unidad de análisis: **medios audiovisuales**, a diferencia de la primera inferencia sobre **cortos** de **películas documentales** que sólo fueron enunciados. Continúan trabajando sobre objetos de estudio de la comunicación, teniendo correspondencia con la Subproposición 2.6 del Criterio al identificar las unidades de análisis.

V. Tipifican mensaje como de tipo informativo

Identifican el tipo de mensajes a analizar, esto lo realizan con la relación lógica *de*, en su función lógica de clasificación: **mensajes de tipo informativo**. Son particularmente significativos los conceptos del campo de la comunicación en la tipificación del objeto de estudio, destacándose las conexiones con las relaciones lógicas: *de*, *en*, en su función lógica de clasificación primero y luego de inclusión.

La clasificación general es alrededor del mensaje: **Mensajes de tipo informativo**, en los **medios, noticiarios, de televisión**, o (disyunción) **noticias informativas, de periódico**. Y cierran esa clasificación y tipificando: **mensaje de tipo informativo** en el caso **Muertas de Juárez**.

La secuencia de conceptos representa una red de unidades semánticas alrededor del **mensaje** aplicando el razonamiento deductivo para transitar del **mensaje** como concepto a la especificación del tipo de mensaje a investigar en la realidad tangible. Cabe recordar que una vía para identificar un concepto es precisamente contrastando los conceptos con los que se cuenta en ese momento, se aprende entonces por analogía y contrastando dichas representaciones.

Un estudiante refiere a los tipos de **mensajes** pero no está clasificando sólo enuncia: **informativo, educativo, recreativo, estético**, no aplica razonamiento deductivo o la habilidad cognitiva de seriación porque no contrasta las características de los productos comunicativos seleccionados con los modelos de producto que proponen las teorías.

En este proceso de problematización, los estudiantes se encuentran con varios problemas debido a la confusión en la tipificación del mensaje, y se apoyan en sus apuntes y en el texto del curso. Parece que la comprensión de conceptos de las Ciencias de la Comunicación todavía tiene que afianzarse y objetivarse en el discurso de los estudiantes para que en el proceso de diálogo y aprendan de ellos mismos ajustando las estructuras conceptuales que poseen.

VI. Seleccionan categorías claves

Los estudiantes continúan con tres tipos de razonamientos básicos: comparan, contrastan y categorizan en una mezcla de conocimiento tácito y científico, aunque de forma estricta sería conocimiento escolar.

Empiezan a emplear el razonamiento deductivo-inductivo como equipo para determinar las unidades de análisis, insertando en su discurso relaciones lógicas en su función de clasificación: **Racismo hacia mujeres, de género, de**

clase. Aportan un ejemplo en el contexto de la realidad seleccionada, las **mujeres** y las **mujeres** que sufren cierto tipo de agresiones y que se les conoce ahora con el nombre de una ciudad: **Muertas de Juárez**. Clasifican entonces:

- **Clase:** Mamá de Cuauhtémoc: (inferencia): Pertenece a determinada clase por ser madre de una figura pública del deporte más popular de México: fútbol.
- Cualquier **mujer** (identificación): Mujer X, trabajadoras, obreras, mujeres de fábrica e hijas de mujeres de fábrica.

Es un proceso de identificación y diferenciación del trato hacia las **mujeres** en la sociedad mexicana; es interesante como integran el sistema de seguridad retomando de su vida cotidiana: el secuestro, un jugador de fútbol, su **mamá** y la AFI (Agencia Federal de Investigación) e insertan **racismo** con la situación específica en nuestro país.

Uno de los mejores ejemplos del proceso de construcción del problema de investigación es el trabajo en equipo que conforme avanza delinea la figura de un embudo que se reduce y amplía a lo largo del trabajo como también sucede con los estudiantes de Investigación I. Partieron de elementos tan generales como las películas y después empezaron a cerrar en los tópicos para la investigación. Sin embargo, en más de una ocasión abren la discusión por tener dudas sobre la categorización sobre los medios de comunicación, sus productos y mensajes.

Es interesante observar como uno de los miembros del equipo va una y otra vez a sus apuntes y otro a los textos de la clase, como interlocutores representantes del conocimiento científico que hace de la mirada del comunicólogo una particular forma de organizar y comprender la realidad comunicativa. Es decir, se identifica una autorregulación que exige manejar los conceptos y requisitos científicos por cumplir en la estructuración de la pregunta de investigación.

VII. Otra vez la tipificación

Regresa el equipo a la argumentación sobre qué es un mensaje de tipo informativo y si los documentales son un ejemplo de éste. Nuevamente en la argumentación la función lógica de negación e identificación, permite tipificar a los **documentales** como **mensaje de tipo informativo**, insertando la función de oposición y distinguiendo que este mensaje: *no llega* a tanta gente; los estudiantes insertan un parámetro sobre el impacto en los receptores de los **medios de comunicación**. Este ejemplo del trabajo en equipo confirma uno de los supuestos básicos en la aplicación de habilidades para la construcción de representaciones: es posible identificar contrastando y diferenciando, ya que sino cuentan con una red de conceptos no es posible la tipificar en el marco de conocimiento factual.

VIII. Entonces ¿en dónde encontrar la información?

El equipo no tuvo que discutir qué se entiende por el **cómo se maneja en** y agregan otro aspecto en la construcción del problema de investigación: **relevancia social**, concepto que desde un principio ha sido una de las preocupaciones básicas del equipo para la selección del acontecimiento: la clasificación que hicieron de los medios de comunicación y de su impacto.

Tipifican el medio de comunicación: **documental**, regresan al concepto de **censura**, con las funciones lógicas de identificación, negación y elaboran otro parámetro con relaciones lógicas de *hay mayor* sobre la **libertad para dar información**. Clasifican al medio de comunicación **El Universal: Periódico, de categoría, hay secciones, secciones de sociedad, y de moda**.

Incluyen la unidad semántica **Qué** como **algo**, es decir, el nivel de complejidad y pertinencia de los conceptos y estructuras semánticas del discurso de los estudiantes baja su complejidad por la ausencia del concepto pertinente: **reseña**, concepto que aporta otro estudiante hasta más adelante: **editoriales** que logra tipificar un estudiante: Situación: *cuando sale*, Objeto: una **película**, medio: **periódico** y tipificación: **opinión**. Pero estas no son características suficientes para responder al nivel epistemológico descriptivo sobre la **reseña**;

la estructura conceptual no es accesible al estudiante; de momento sólo tiene conceptos desarticulados.

Recortan la realidad con un parámetro de tiempo para localizar información en **La Prensa**: *lo tratan en días muy cercanos o unos después*, demostrando una secuencia de tiempo con base en la aparición en los medios de comunicación y cierran esa secuencia con el propósito: *para ver la respuesta del público*.

Los estudiantes también representan el modelo de comunicación: medio de comunicación – mensaje – receptor. Esta parte del trabajo confirma la preocupación de los estudiantes en tener claridad sobre el objeto de estudio de comunicación que será el centro del problema de investigación. Tiene correspondencia con la Subproposición 2.6 del Criterio.

La preocupación por el objeto de estudio les lleva a incluir en su discurso unidades semánticas de un alto grado de complejidad, aumentando su correspondencia al Criterio en los conceptos y relaciones lógicas que tienen funciones complejas, porque más allá de la identificación inmediata es resultado de:

- a. La discusión e intercambio entre estudiantes haciendo suya una plataforma de conocimiento.
- b. Conocimiento escolar con representaciones del campo de las Ciencias de la Comunicación.
- c. La modificación de la perspectiva profesional y estructuras conceptuales conforme tuvieron experiencias de aprendizaje significativas.
- d. La trascendencia de estos aprendizajes a la vida cotidiana tienen como resultado un proceso de construcción del proceso de investigación sumamente complejo, en situaciones de confrontación y establecimientos de acuerdos.
- e. Una delimitación que no sólo especifica tiempo y espacio.

IX. Regresan a la delimitación

El concepto **Qué**, tiene a partir de este momento, mayor presencia en el discurso de los estudiantes porque se acercan a la construcción del problema

de investigación como una pregunta, teniendo correspondencia con el Criterio en las Subps. 1.1 y 4.1 que enuncian aspectos sobre el que han trabajado como resultado de las discusiones en el proceso de tipificación, clasificación e identificación.

X. Conceptos a incluir en el problema de investigación

La complejidad del discurso ha ido en aumento y modificado el ritmo de participación y en el equipo son tres personas las que aportan con mayor frecuencia y congruencia con el Criterio, al interior del equipo.

Tabla 28
Trabajo en equipo - Investigación en Comunicación III

Metodológico	Discurso	Comunicación
Conceptos a incluir en el problema de investigación	<i>Entonces podemos recuperar racismo y (conjunción) poder...</i>	Racismo Poder
	<i>racismo de (clasificación) género y (conjunción) de (clasificación) clase y (conjunción) poder ... (revisa copias del texto)</i>	Racismo Género Clase Poder
Pregunta de investigación	<i>entonces ya con (inclusión) estos elementos tenemos que (condicionante) plantear la pregunta de investigación</i>	

Los conceptos como unidades de análisis son retomados en el trabajo en equipo infiriendo las categorías pertinentes como **racismo** y clasifican los tipos de **racismo: género, clase y poder**, éste último corresponde a una perspectiva teórica revisada en la asignatura.

La pregunta de investigación presenta cierto grado de complejidad en tanto no es sólo *identificar, seleccionar o redactar*, sino que *plantear* implica un proceso de argumentación que poco a poco los mismos estudiantes han desarrollado.

XI. Asesoría con la estudiante adjunta

La figura de adjunta es la persona que colabora en la asignatura con el profesor para revisar los avances de los equipos. Entonces, los estudiantes se acercan a la adjunta para tener su retroalimentación y aprueba el problema de investigación.

Las funciones lógicas recurrentes en la pregunta de investigación son: inclusión y conjunción: **Muertas de Juárez** y **Prensa**, clasifican los tipos de **racismo**, y

plantean elementos fundamentales del enfoque que quiere dar el equipo a su pregunta de investigación.

Los conceptos **qué y cómo** inician la construcción de la pregunta de investigación y refieren a diferentes niveles epistemológicos, pero no se detienen a analizar las implicaciones de estos conceptos en la pregunta de investigación y en el desarrollo de investigación; cabe señalar que las preguntas están ya encaminadas a la redacción de la pregunta de investigación y no de problematización. Tiene correspondencia con las Subps. 3.7 y 3.8 del Criterio.

XII. Construcción definitiva

A continuación se presenta la secuencia más larga de proposiciones seleccionadas para el análisis del discurso para comprender mejor el proceso de construcción de un problema de investigación.

Tabla 29
Trabajo en equipo - Investigación en Comunicación III

Metodológico	Discurso	Comunicación
Conceptos a incluir en el problema de investigación	<i>Entonces tenemos miren lo que [=algo] estábamos diciendo es (identificación) que tenemos así este de racismo de (clasificación) género y (conjunción) de (clasificación) clase y (conjunción) poder... Entonces podemos poner a lo mejor...</i>	Racismo Género Clase Poder
Problema de investigación	<i>Es (identificación) una opción todavía no (negación) es (identificación) la concreta y (inclusión) en el otro podríamos poner (inferencia) ¿Cómo [=objeto de estudio] se representa el racismo de (clasificación) clase y (conjunción) género en (inclusión) los documentales sobre (inclusión) las Muertas de Juárez?</i>	Representa Racismo Género Documentales
	<i>Eso, haz de cuenta que ya esta, ya recuperamos los conceptos</i>	
Preguntas de investigación	<i>ahora si plantear preguntas de investigación</i>	
Unidades de análisis	<i>que incluyan (condicionante) unidades de análisis...la unidad de análisis va a ser (identificación) nota informativa</i>	Nota informativa
	<i>La unidad de análisis va a ser (identificación) el reportaje del Proceso</i>	Reportaje
	<i>Una de las unidades de análisis va a ser (identificación) la nota informativa</i>	Nota informativa
	<i>De (inclusión) los periódicos</i>	Medio de comunicación
Unidad de análisis	<i>Y (conjunción) la otra unidad de análisis</i>	Tipificación del

	<i>serían</i> (identificación) los documentales	medio de comunicación
	Y tal vez el <i>conteo de</i> (clasificación) reportajes	Producto de comunicación
Conceptos a incluir en el problema de investigación	Conceptos teóricos <i>son</i> (identificación) este... racismo ...	Racismo
	Aja	
Procedimiento metodológico	(revisando apuntes) Procedimientos metodológicos <i>para</i> (propósito) <i>hacer</i> la investigación	
	<i>Entonces hagamos</i> las preguntas	
	(Silencio)... (Pensando)...	
	<i>A ver entonces es que tengo</i>	
	<i>Tenemos que</i> (condicionante) <i>hacer</i> las preguntas	
Delimitación	Solo <i>tenemos</i> (condicionante) ya que <i>delimitarla</i>	

Antes de realizar la redacción enlistan la serie de conceptos que decidieron retomar como unidades de análisis en el problema de investigación: **racismo** de **género**, de **clase** y **poder**. La pregunta de investigación inicia con el concepto **Cómo** que tiene correspondencia con la Subproposición 4.2 del Criterio. Los estudiantes identificaron el objeto de estudio pertinente al campo de las Ciencias de la Comunicación. La relación genérica verbal *se representan* es clave ya que deriva de un concepto fundamental en la perspectiva teórica que el profesor ha explicado y ejemplificado en varias situaciones de aprendizaje: el **mensaje** como **representación**.

Tipifican el **racismo** de **clase** y **género**, conceptos que no tuvieron la necesidad de explicitar ya que se habían trabajado con el profesor y el grupo. La función lógica de inclusión permite al estudiante identificar las **representaciones** de **racismo: documentales** y la representación sobre: **Muertas de Juárez**. La segunda parte del trabajo en equipo se enfoca a elaborar otra pregunta de investigación; identifican unidades de análisis ahora sobre **prensa escrita** pero su trabajo presenta una complejidad baja en los conceptos y relaciones lógicas que utilizan.

XIII. Ahora si construyendo la pregunta de investigación

Es el momento de trabajo más intenso por el proceso de aproximaciones, retoman elementos metodológicos y conceptuales para tener la pregunta de

investigación. En sus proposiciones tienen correspondencia con las Subproposiciones 4.1 y 4.2 del Criterio. El concepto **Cuál** no fue incluido en el Criterio pero como han señalado los investigadores del MAP, un concepto o aspecto no incluido en el Criterio, no significa que esté incorrecto.

Análisis de la secuencia de propuestas de problemas de investigación

A continuación se presentan las preguntas elaboradas por los estudiantes en la secuencia en que aparecieron en su trabajo en equipo. El análisis está en el área gris y las flechas simbolizan el razonamiento secuencial que aplican los estudiantes en la trayectoria de ir de una pregunta a otra.

Tabla 30
Análisis de propuestas de preguntas de investigación

Pregunta	Pregunta de investigación
Plantean un problema de investigación de acuerdo al Criterio, identificando el objeto de estudio: representación . La unidad de análisis: racismo y como producto comunicativo: documentales . El Qué va hacia la clasificación del tipo de racismo y su identificación en determinado producto.	¿ Qué [=objeto de estudio] representación de (clasificación) racismo hay en (inclusión) los documentales ?
¿ Cuál [=algo] es (identificación) la representación del (clasificación) racismo ?	Después, una serie de preguntas, pasando del Qué al Cuál y de ahí al Cómo sin un cuestionamiento del nivel epistemológico que refiere ni las implicaciones en el diseño metodológico. En esta pregunta ya no se aplica el concepto a determinado producto. El Cuál va hacia la identificación.
¿ Cómo [=algo] es (identificación) que se presenta?	La pregunta está estructurada bajo el entendido del contexto discursivo que se ha ido construyendo en el diálogo. El Cómo va hacia la identificación pero ya no con el nivel de alta complejidad al insertar la unidad semántica <i>presenta</i> .
Repiten la primera pregunta de investigación planteada en este ciclo de propuesta de preguntas de investigación.	¿ Cómo [=objeto de estudio] se (identificación) representa el racismo en (inclusión) los documentales ?
a. ¿ Cómo [=algo] es (identificación) la representación ? o (disyunción) b. ¿ Cómo [=algo] se <i>representa</i> ? c. ¿ Cuál [=algo] es (identificación) la representación ? d. ¿ Qué [=algo] se (identificación) <i>representa</i> ?	a. Implica identificación como producto. b. Implica descripción como acción: <i>representa</i> . c. Identificación como producto. d. Identificación como acción: <i>representa</i> .
¿ Cómo [=algo] se (identificación) <i>representa</i> ?	Repiten la pregunta.
¿ Cuál [=objeto de estudio] es (identificación) la representación del (inclusión) racismo de (clasificación) género y (conjunción) clase en (inclusión) las notas informativas respecto a las	Pregunta de investigación que incorpora los planteamientos realizados desde el inicio del trabajo en equipo. Es una de las preguntas más complejas, incluye el mensaje: representación ; las unidades de

Muertas de Juárez?	análisis: racismo de género y de clase ; producto comunicativo: notas informativas y los actores: Muertas de Juárez .
¿ Cuál [=algo] es (identificación) la representación	Una sencilla pregunta que regresa a las ya planteadas
Esta es la pregunta definitiva para el proyecto de investigación a desarrollar, a pesar de que todavía los estudiantes tienen una discusión pendiente más adelante. Las habilidades cognitivas de clasificación y el razonamiento deductivo-inductivo son fundamentales para el planteamiento del problema de investigación ya como pregunta.	¿ Cuál [=objeto de estudio] es (identificación) la representación (clasificación) <i>de racismo de</i> (clasificación) género y (conjunción) clase <i>en</i> (inclusión) las notas informativas ?

XIV. Volviendo al tópico de los medios de comunicación

Ejemplifican dos tipos de delimitación: por unidades de análisis y la extensión de los medios a consultar de acuerdo al objeto de estudio del problema de investigación. Es interesante que planteen la situación de: *si después no viene* [el tema a investigar] lo *cambias* [el periódico]; es decir, en el recorte de realidad en la pregunta de investigación puede suceder que el periódico seleccionado no contenga la problemática, aspecto por demás relevante tomando en cuenta los recursos de los estudiantes, en experiencia y tiempo para la realización de la investigación. Quizás entonces como pregunta de investigación, de esta segunda propuesta de problema de investigación es:

¿**Cómo se representa el poder en el documental Señorita extraviada?**

Recapitulando, el trabajo en equipo promueve también aprendizajes, precisando conceptos, procedimientos y concepciones sobre la comunicación, los hechos a investigar, la realidad misma; es un intenso intercambio de representaciones que exige al estudiante retomar su memoria a corto plazo para seguir las conversaciones del equipo sobre lo que hay que realizar y poder así argumentar, dar propuestas o plantear preguntas. Los estudiantes aplican habilidades cognitivas cristalizadas y fluidas.

Es posible observar cómo los estudiantes tienen la necesidad de ser explícitos con el “otro” al ser posible que la otra persona tuviera una representación diferente porque la dinámica del equipo exige hacer ajustes a las representaciones. Para participar de esos procesos de comunicación, el equipo tiene un texto base, una plataforma de conocimiento que les permitió iniciar la

discusión sin tener que preguntarse: ¿Qué hacemos aquí?, ¿qué estudiamos?, ¿qué asignatura cursamos?, ¿qué es la comunicación?, ¿qué hechos son objeto de estudio de la comunicación?, ¿cómo se investiga en comunicación?, ¿qué es un problema de investigación?, ¿cómo se elabora un problema de investigación?, ¿para qué realizarlo?, ¿cuándo sabemos que estamos en el camino adecuado para obtener el problema de investigación?, ¿quiénes son las personas que tengo enfrente? Y ¿qué tenemos en común?

Si dudaban sobre algún aspecto, detenían la comunicación enfocada a la construcción de la pregunta de investigación y abrían un paréntesis para hacer explícita la confusión o ausencia de información, al menos sobre aspectos mínimos que pudieran limitar el cumplimiento de la tarea de forma correcta.

Los estudiantes tienen experiencias de aprendizaje sobre la construcción de metodologías, problemas de investigación, fuentes de información, mecánicas de trabajo, esos aprendizajes y las características mencionadas arriba permiten identificar en el discurso una alta complejidad pertinente a las Ciencias de la Comunicación.

Las estructuras conceptuales del conocimiento científico de la Comunicación son utilizadas para analizar los hechos seleccionados, procedimientos a seguir, los cuestionamientos que ellos mismos hacen a su trabajo en equipo, mecanismos de valoración del problema de investigación para determinar si es correcto o no; describiendo un interesante y complejo proceso de elaboración del problema de investigación, todo ello sin la intervención del docente.

<p style="text-align: center;">Investigación en Comunicación III Exposición individual</p>
--

De forma individual los estudiantes han preparado hojas de rotafolio para presentar su problema de investigación y si fuese necesario hacer los ajustes necesarios. Los problemas de investigación tienen diversos grados de complejidad y pertinencia al campo de estudio de las Ciencias de la Comunicación así como en los argumentos y ajustes realizados a los problemas de investigación.

I. Spots políticos

Como se observará en el análisis, los estudiantes tienen mayor confianza en sus participaciones para mejorar los problemas de investigación expuestos.

Tabla 31
Exposición individual- Investigación en Comunicación III

Metodológico	Discurso	Comunicación
Contexto	Ya que <i>estamos en</i> (inclusión) <i>como hemos visto en</i> (inclusión) los medios últimamente que <i>estamos en</i> (inclusión) los destapes políticos <i>si</i> (inferencia) <i>hay muchos</i> (diferencia) spots <i>tanto</i> (clasificación) <i>para</i> (propósito) precandidatos a la presidencia <i>como</i> (clasificación) <i>para</i> (propósito) jefes de gobierno <i>entonces me pareció</i> importante <i>tomé en cuenta</i> aquí en el uno y (conjunción) en el dos la temática política . (señala el pizarrón, su hoja de rotafolio con los problemas de investigación que está exponiendo)	Medios de comunicación
Relevancia del problema de investigación		Destapes políticos
Temática		Spots
	El primero que <i>dice</i> : ¿ qué [=objeto de estudio] representación <i>de</i> (clasificación) político y (conjunción) gobernante <i>se manifiesta en</i> (inclusión) los spots propagandísticos <i>en</i> (inclusión) televisión abierta del (inclusión) precandidato a la presidencia Santiago Creel Miranda?, yo ahí <i>más bien</i> (inferencia) <i>tengo como</i> (clasificación) una duda... Plantea una duda	Representación Spots propagandísticos Televisión abierta

En su discurso describe el estereotipo de la situación que enfrenta, identificando el ideal de la actuación de un estudiante al exponer su trabajo: “se debe haber comprendido para exponer” y se disculpa al no estar en esa situación. Inicia infiriendo el contexto del problema de investigación a presentar, involucra al grupo destacando hechos como los destapes políticos y clasifica los productos comunicativos: **spots**; especifica un parámetro sobre la presencia de los spots en los medios de comunicación. Clasifica también los propósitos de los spots: *para jefes de gobierno* y **presidencia** y asigna una etiqueta al contexto y productos mencionados: **temática política**. Tiene correspondencia con las Subproposiciones 2.5, 3.5 y 4.5 del Criterio.

El problema de investigación tiene como el **Qué** del objeto de estudio, el concepto clave del enfoque de la asignatura que es **representación** y clasifica el tipo de representación al cual quiere enfocarse: **político** y **gobernante**. Señala el producto comunicativo y el medio de comunicación donde va a identificar la **representación**, apoyándose en la función lógica de inclusión, como si poco a poco hiciera una serie de círculos concéntricos dentro de círculo mayor que sería: **televisión abierta** y dentro de ella los **spots**

propagandísticos que tienen **representaciones** de **político** y **gobernante**, esa sería la representación gráfica de la función lógica de inclusión.

El estudiante describe la red semántica que integra la etiqueta de **representación** en el contexto político para identificar el objeto de estudio. Específica además sobre **qué** actor centrará la investigación. Tiene correspondencia con las Subps. 4.1 y 1.1.

II. Respondiendo a la duda

El estudiante duda sobre la estructuración de pregunta, si es o no sobre **actores**, esto es, cuestiona el enfoque del problema de investigación, que si bien corresponde al campo de las Ciencias de la Comunicación no responde al enfoque de la asignatura por los sustentos teóricos revisados.

Tabla 32
Exposición individual- Investigación en Comunicación III

Metodológico	Discurso	Comunicación
Problema de investigación y elementos de la comunicación	<i>Está bien como lo planteaste, de hecho tú misma resuelves ahí el problema, representación social, cómo [=algo] comunica sería el estudio de lo que [=algo] perciben los actores, sería un estudio del (inclusión) receptor en (inclusión) el caso como (clasificación) lo estás planteando. Obviamente se entiende que es (identificación) un estudio del (inclusión) mensaje más bien de las representaciones del (inclusión) mensaje con relación al (inclusión) candidato entonces estaría bien así como lo planteas...dudas muchachos sobre ese problema</i>	Representación social Estudio Actores Receptor Mensaje
Problematización	<i>Es que bueno a la hora que estamos hablando del mensaje de que estamos haciendo un estudio del (inclusión) mensaje no (negación) entiendo cómo [=algo] es que se puede hacer un estudio del (inclusión) mensaje sin (negación) tomar en cuenta (inclusión) a los actores, porque el mensaje va dirigido a (propósito) los actores porque sería mensaje hasta (condicionante) que llega a los actores...</i>	Mensaje Estudio Actores Mensaje

El profesor considera correcto el planteamiento y argumenta su pertinencia sobre el concepto de **representación social** con el objeto de estudio describiendo las posibles preguntas: ¿**Cómo** se comunica?, ¿**lo que** perciben los **actores**?, ¿qué serían los **receptores**? y ¿qué no sería el enfoque adecuado? y elabora un enunciado que entrelaza conceptos claves con la

función lógica de inclusión: *de las representaciones del mensaje con relación al candidato*. Este es un ejemplo de la relevancia de una de las funciones lógicas más frecuentes en la construcción de la pregunta de investigación: inclusión. Tiene correspondencia con el Criterio en las Subps. 2.5 y 2.6.

Con un alto grado de complejidad, un estudiante cuestiona el enfoque del problema de investigación y apela al modelo comunicativo como proceso y sus elementos. Se apoya de las relaciones genéricas verbales: *estamos hablando o haciendo* refiriéndose al estudio por desarrollar para cuestionar una premisa básica: **cómo hacer un estudio del mensaje sin tomar en cuenta a los actores**; la función lógica fundamental es *sin* como negación, es la ausencia del actor en el estudio del mensaje e infiere que el propósito del mensaje es llegar a ellos y con la función lógica de condicionante enuncia otra premisa: *sería mensaje hasta que llega a los actores*.

El argumento es un sólido e interesante porque el estudiante tiene en primer plano las implicaciones epistemológicas de los conceptos de las Ciencias de la Comunicación como parte del problema de investigación y tiene acceso a las estructuras conceptuales necesarias para estructurar la argumentación. Entonces, las clases tienen excelentes oportunidades para reforzar el concepto de comunicación, los modelos comunicativos y sus implicaciones cuando se identifica el objeto de estudio para una pregunta de investigación.

III. Perspectiva de la asignatura

El profesor llama la atención sobre el enfoque que deben tener las preguntas de investigación, de acuerdo a las teorías revisadas antes del diseño metodológico, que condicionan el propósito de estudiar el mensaje: *para estudiar* la **sociedad y procesos comunicativos**. Cabe señalar que la relación genérica *estudiar* es recurrente tanto en el profesor como en los estudiantes, que puede ser interpretada como una unidad semántica equivalente a *investigar* por el texto base del profesor y el contexto del discurso.

El profesor identifica y describe al mensaje relacionando conceptos comunicativos: **mensaje es manifestación del lenguaje** y refiere al **lenguaje** a

la **cultura** así como **representaciones sociales**; es decir, elabora una red de significados e infiere con base en las teorías que: el **mensaje** *permite saber* – y aquí una serie de preguntas y ejemplos que ofrece al grupo como problematización de su propia pregunta de investigación: **¿Cómo** piensa?, **¿cómo** es la **cultura**?, **¿cuáles** son los **patrones de significados** que existen en la **sociedad**?, esta problematización corresponde al Criterio en su Subproposición 3.9, no es un planteamiento de preguntas que podría corresponder a la Subproposición 3.7, pero sí a la Subproposición 3.8 por su especificidad sobre el objeto de estudio.

Continúa aplicando razonamientos deductivos-inductivos sobre las implicaciones del estudio de los modelos comunicativos: **mensaje** *para inferir*, este sería el propósito, agrega que sería de cierta **forma**, éste es uno de los conceptos cuyo significado no puede identificarse y baja la complejidad de la estructura proposicional al carecer de especificación.

Entonces, *¿qué se puede inferir del mensaje?...qué es lo que pasa con los receptores y emisores*, de ahí la inferencia de que es posible identificar características de los componentes del modelo comunicativo investigado y responde al cuestionamiento del estudiante.

IV. La delimitación se hace en un enunciado

El estudiante también duda sobre la correcta identificación del elemento del modelo de comunicación en la pregunta de investigación e infiere sobre la cantidad de spots del actor seleccionado y cuáles de ellos serían analizados. Esta apuntando al problema de la delimitación al cuestionar sobre la cantidad de productos y no unidades de análisis a trabajar.

Tabla 33
Exposición individual- Investigación en Comunicación III

Metodológico	Discurso	Comunicación
Delimitación del mensaje	Pues yo yo <i>tenía</i> la duda si <i>tiene que</i> (condicionante) <i>como</i> (identificación) el tercero <i>si</i> (condicionante) <i>tiene que</i> (condicionante) <i>incluir</i> el mensaje en (inclusión) específico que <i>va a analizar acerca de dónde vamos a sacar la representación del</i> (inclusión) político de Santiago Creel <i>porque hay varios spots</i> de Santiago Creel <i>si</i>	Mensaje Representación Spots

	(condicionante) <i>se tiene que</i> (condicionante) <i>enfocar a uno en específico</i>	
--	--	--

Entonces el profesor traslada el enfoque del trabajo en clase al nivel epistemológico ejemplificativo para especificar los datos que incluye tal delimitación: cantidad y clasificación. Durante el cuestionamiento de la pertinencia de la pregunta se problematiza el objeto de estudio, que en un primer momento fue una situación y que al insertarlo en modelos comunicativos o el campo de las Ciencias de la Comunicación con los requisitos correspondientes se convierte en objeto de estudio. Tiene correspondencia con la Subproposición 2.6 del Criterio.

V. Plantea otra pregunta de investigación

Para proponer otra pregunta de investigación, el estudiante y el grupo traen al análisis otros conceptos de las Ciencias de la Comunicación.

Tabla 34
Exposición individual- Investigación en Comunicación III

Metodológico	Discurso	Comunicación
Descripción del proceso de delimitación	Bueno esto <i>tiene que ver con</i> (inclusión) lo que [=algo] decía por ejemplo aquí <i>en</i> (inclusión) esta Cuál [=objeto de estudio] es (identificación) la representación que <i>se tiene en</i> (inclusión) los artículos de opinión en (inclusión) los periódicos “X” y (conjunción) “Y” <i>digamos</i> La Jornada, El Universal , ahí por ejemplo <i>estoy poniendo dando la delimitación ya incluyendo dos periódicos en vez de</i> (condicionante) <i>poner uno</i> (profesor umjum) <i>sobre</i> (inclusión) el presidente mexicano Vicente Fox Quezada después (secuencia) <i>de su</i> (inclusión) informe de gobierno el primero de septiembre del 2005 ahí yo <i>creo</i> (inferencia) que <i>también</i> (adición) <i>hace falta bueno...no</i> (negación) <i>se si se incluye aquí o</i> (disyunción) <i>ya en</i> (inclusión) la delimitación el comentar cuántos días o (disyunción) cómo [=algo] va a hacer el seguimiento por ejemplo <i>decir</i> los siguientes diez días <i>o no se</i> (negación) <i>pero</i> (oposición) por lo menos aquí [=problema de investigación referido] <i>incluye una parte de delimitación al decir que es</i> (identificación) <i>en</i> (inclusión) los artículos de opinión en (inclusión) los periódicos tal ...	Representación Artículos de opinión Periódicos La Jornada El Universal Periódicos

Sigue la inquietud sobre la delimitación en la pregunta de investigación y ejemplifica entrelazando conceptos con la función lógica de inclusión condicionando qué **periódicos**, sobre qué y lo ubica en contexto con la relación

lógica de secuencia *después de*. Agrega el contexto y una delimitación en cantidad de productos por analizar, es un requisito indispensable para el diseño metodológico tomando en cuenta que la investigación a desarrollar tiene un tiempo límite y los estudiantes deben que estudiar otras asignaturas. Tiene correspondencia con la Subproposición 4.5.

VI. Posibilidades de abordaje

La intervención del estudiante está enfocada correctamente sobre el mensaje y plantea su pregunta pero no hacia la investigación.

Tabla 35
Exposición individual- Investigación en Comunicación III

Metodológico	Discurso	Comunicación
Posibilidades de abordaje	<i>Por principio</i> (secuencia) la forma de (inclusión) mensaje de un periódico otro o sea qué [=algo] tipo hay periódicos que lo <i>apoyan</i> y (conjunción) otros que <i>van en contra</i> sería el análisis del (inclusión) mensaje del (inclusión) periódico	Forma del mensaje Periódico Mensaje
Enfoque del problema de investigación	Exactamente <i>no</i> (negación) <i>va</i> directamente al <i>análisis de</i> Fox y (conjunción) la información que <i>da sino</i> (condicionante) <i>lo que estás planteando</i> ahí es (identificación) el estudio de (inclusión) la opinión publicada es decir (equivalencia) <i>planteada por</i> un periódico en pocas palabras <i>dirían</i> algunos la tendencia del (inclusión) periódico con relación al (inclusión) informe de gobierno de (inclusión) Vicente Fox...Levantaron la mano	Información Estudio de la opinión Periódico Tendencia del periódico
Otras propuestas de enfoque del problema de investigación	<i>Podría ser también</i> (adición) que los artículos de opinión <i>están escritos por</i> (identificación) intelectuales y (conjunción) <i>entonces podría ser también</i> (adición) que además (inclusión) las personas intelectuales <i>son</i> (identificación) <i>como</i> (clasificación) <i>de cierta manera...</i>	Artículos de opinión Intelectuales
	Lideres	Líderes

El estudiante entrelaza tres conceptos con la función lógica de inclusión: **análisis, mensaje, periódico**; en este caso correspondería a las Subps. 3.8 y 2.5 del Criterio. Es un ejemplo de cómo la presencia o ausencia de conceptos puede dificultar el diseño de estructuras conceptuales pertinentes a la demanda cognitiva. Clasifica los artículos del **periódico: artículos de opinión** tipificándolos como escritos hechos por persona intelectuales e infiere su comportamiento. Podría decirse que es un pequeño ejercicio de

problematización ya que, sino identificara los elementos del periódico desde el campo de las Ciencias de la Comunicación no podría enunciarlos. La correspondencia es con la Subproposición 3.9 del Criterio.

El profesor agrega la etiqueta de **líderes**, congruente con la descripción que hace el estudiante. Clasifica conceptos sobre la posición de un **periódico**, esto es continúa describiendo una red de conceptos pertinentes a ese recorte: **posición del articulista, artículo de opinión, línea editorial y signo del periódico**. Es la red que le hacía falta al estudiante para darle mayor congruencia a su problematización. Tiene correspondencia con la Subproposición 2.5 ya que la red construida está compuesta de aspectos del proceso de comunicación.

VII. Problemáticas derivadas de planteamientos

El estudiante ejemplifica una delimitación más detallada identificando lo que se va a investigar, el **qué: tendencia** y con la relación de inclusión especifica el producto comunicativo: **artículos de opinión**, todavía dentro del contexto del **informe**. El propósito de la investigación sería la clasificación de los abordajes en los artículos, es decir el **cómo**. Responder a esa pregunta requiere de la identificación de indicadores observables para tipificar la tendencia.

VIII. Nueva pregunta de investigación

El grupo ya está de lleno en la dinámica de retroalimentación y en este caso, queda evidencia la importancia de las bases epistemológicas de las Ciencias de la Comunicación para comprender el objeto de estudio y su identificación en la realidad concreta.

Tabla 36
Exposición individual- Investigación en Comunicación III

Metodológico	Discurso	Comunicación
Identificación de los elementos de la comunicación dentro del problema de investigación	Este bueno la <i>primera</i> (secuencia) pregunta que <i>plantee sobre</i> (inclusión) problema es (identificación) la de <i>¿Qué [=objeto de estudio]</i> trastornos psicológicos causan los video juegos en (inclusión) los adolescentes? <i>Entonces</i> ahí según yo <i>estoy en</i> (inclusión) el mensaje <i>estoy abordando</i> los trastornos psicológicos, como (clasificación) actores <i>puse a los</i> adolescentes y (conjunción) lo <i>delimita en</i> (inclusión) solo a los adolescentes y (conjunción) este <i>no</i> (negación) <i>era</i> mi intención	Mensaje Actores Instrumentos

	<i>o no</i> (negación) <i>lo contemple pero</i> (oposición) <i>no se</i> (negación) <i>si cabría</i> la posibilidad en (inclusión) lo de los instrumentos <i>estuvieran</i> los videojuegos	
	A ver quién <i>quiere observar</i> la pregunta y <i>decirle donde está</i> el pequeño problema ...a ver compañero allá atrás	

La pregunta del estudiante aplica una sencilla relación causal entre los **trastornos psicológicos** y los **videojuegos** e infiere el modelo comunicativo utilizado en la pregunta de investigación; pero identifica a los actores como **adolescentes** y como mensaje **trastornos psicológicos** lo cual es incorrecto. Empieza el enlace de relaciones lógicas en su función de negación ante la confusión tiene de momento sobre el modelo comunicativo en la pregunta de investigación.

IX. Enfoque epistemológico

El grupo argumenta entonces cuando sí es un objeto de estudio de las Ciencias de la Comunicación y cuando no; esto es resultado de su formación como profesional de la comunicación estando ya en su quinto semestre.

Tabla 37
Exposición individual- Investigación en Comunicación III

Metodológico	Discurso	Comunicación
Cuestionamiento epistemológico	Siento que <i>en</i> (inclusión) la pregunta <i>no está</i> (negación) <i>tomando en cuenta</i> (inferencia) el mensaje como parte central y (conjunción) <i>está tomando lo que [=algo]</i> <i>podría competir</i> a otra rama por ejemplo trastornos psicológicos que <i>separa</i> a la comunicación de la psicología ahí o (conjunción) <i>también</i> (adición) <i>puede ser</i> social <i>porque son</i> (identificación) adolescentes <i>porque</i> tu pregunta <i>está más enfocada</i> a los videojuegos , al mensaje ...	Mensaje Comunicación Mensaje
¿Dónde está la comunicación?	A ver ojo compañero ahí <i>se está reproduciendo</i> el problema , ya lo <i>comento</i> ahí el compañero me <i>gustaría que abundaran sobre</i> (inclusión) lo que dijo el compañero la cuestión del enfoque epistemológico a mi se me <i>hace</i> (inferencia) importante lo que tú <i>dices: dónde</i> [=algo] <i>está</i> la comunicación <i>cuando</i> (condicionante) <i>se está manejando el</i> enfoque psicológico <i>pero</i> (oposición) <i>vamos a evitar</i> estas cosas	Comunicación

Un estudiante identifica que el problema de investigación no está enfocado al **mensaje** ni al campo de estudio de la **comunicación** y sí al campo de la **psicología**, trayendo a la discusión los sucesos que se consideran pertinentes al campo de las Ciencias de la Comunicación. El cuestionamiento tiene correspondencia con la Subproposición 2.5. Y la participación de un estudiante

destaca la relevancia del enfoque epistemológico planteando una sencilla pregunta: ¿**Dónde** está la **comunicación**? Identifica que el enfoque es **psicológico**. El comentario tiene correspondencia con las Subps. 2.5 y 2.6.

X. Otra propuesta de problema de investigación

El estudiante supone que la pregunta de investigación es correcta pero sigue planteando otras preguntas buscando construir la pregunta correcta; tiene correspondencia con la Subproposición 3.8.

Tabla 38
Exposición individual- Investigación en Comunicación III

Metodológico	Discurso	Comunicación
Otra propuesta de problema de investigación	<i>Puede quedaría como (identificación) qué [=objeto de estudio] representación tienen de (inclusión) la violencia en (inclusión) los jóvenes que <i>juegan videojuegos?</i> ¿no? es decir (equivalencia) cuál [=algo] es (identificación) el concepto de (clasificación) violencia que <i>manejan en</i> (inclusión) cierta forma los videojuegos y (conjunción) cuál [=algo] es (identificación) la representación que <i>tienen los adolescentes que los juegan</i></i>	Representación Concepto Violencia
	<i>Hasta la primera estaría bien y (conjunción) la segunda ya no (negación) sería pertinente</i>	
Objetiva el énfasis	<i>Sería cómo [=objeto de estudio] analizar el mensaje de (inclusión) los videojuegos...</i>	Mensaje
	<i>Qué [=objeto de estudio] representación tienen los videojuegos de (inclusión) la violencia? ¿no?</i>	Representación Violencia
	<i>Exactamente exactamente...</i>	

La primera pregunta incluye el **qué**, congruente al enfoque de la asignatura porque destaca **representación** pero cuando clasifica el tipo de **representación** y la enlaza con la función de inclusión insertando a los **actores** como centro del problema de investigación; esto es relevante porque debe tenerse presente que, el incluir un concepto pertinente al campo de las Ciencias de la Comunicación, no asegura que el enfoque sea el adecuado. Las relaciones lógicas construyen los significados del discurso al enlazar los conceptos.

Cabe recordar que las estructuras conceptuales son redes y los conceptos-núcleo en el Modelo de Análisis Proposicional son ejes sobre los cuales se teje la red de significados; entonces al identificar a los actores como concepto-

núcleo, modifica la estructuración de la proposición y la pregunta de investigación.

Un estudiante propone la pregunta de investigación adecuada con las tres palabras claves **representación, videojuegos y violencia** que se han estado proponiendo desde el principio de la exposición. Identifica el **qué** del objeto de estudio del campo de las Ciencias de la Comunicación. Tiene correspondencia con el Criterio en las Subproposiciones 1.1, 2.5, 2.6, 3.2 y 4.1. Nuevamente se destaca las funciones de las relaciones lógicas entre los conceptos para asignar significados a las estructuras conceptuales.

XI. El grupo determina si es correcto el enfoque

En este aparatado el grupo contesta casi en coro y de forma enfática, si esa pregunta de investigación responde o no al enfoque de la asignatura, aún cuando la estructura semántica y sintáctica responda a los requisitos planteados en el Criterio.

Tabla 39
Exposición individual- Investigación en Comunicación III

Metodológico	Discurso	Comunicación
Otra propuesta	Este... qué [=objeto de estudio] elementos <i>tienen</i> las teleaulas y (conjunción) la enciclopedia <i>en</i> (inclusión) la educación para (propósito) <i>causar</i> mejoras <i>en</i> (inclusión) la educación , el dominio <i>desde</i> el primer momento	Elementos
	Grupo No no	
	<i>No no</i> (negación)	
Otra propuesta	Qué [=objeto de estudio] <i>representan</i> la enciclopedia y (conjunción) las teleaulas para (propósito) los niños ...	
	Grupo <i>No no no</i> (negación)	

La pregunta tiene el **qué** de la pregunta de investigación aunque con unidades semánticas un poco confusas. La pregunta refiere a una relación causal entre las **teleaulas** y **enciclopedias**; especifica el contexto del problema de investigación: **educación**. Corresponde al Criterio en las Subproposiciones: 1.1, 3.2 y 4.1.

Cabe señalar que, las confusiones en la estructuración de las preguntas de investigación de los estudiantes, son en el enfoque y no sobre el concepto de los elementos del proceso de comunicación; es decir, la representación

posible identificar matices semánticos y epistemológicos de cada concepto de las Ciencias de la Comunicación y ofrece una serie de ejemplos de preguntas breves: ¿**Cuál** es el **estereotipo = representación?**, ¿**representación= héroe histórico?**, ¿**qué atributos** se le asignan a **Miguel Hidalgo?** y ¿**cómo** es que estos **atributos** van generando un **estereotipo?**

Las exposiciones representan la dinámica triádica de pregunta – respuesta – pregunta, donde los compañeros de grupo y el profesor realimentan las propuestas de pregunta de investigación para que sea correcta.

El grupo tiene una base de conocimientos y habilidades que particularmente desarrolla un comunicólogo: a) Es capaz de analizar situaciones, b) distinguir en ellas sucesos comunicativos, c) analizar los mensajes e inferir sobre los receptores y emisores. Además los estudiantes tienen una opinión sobre los medios de comunicación, líderes de opinión y son capaces de dialogar con un grado de complejidad sobre los conceptos debido a su conocimiento escolar.

Conforme al MAP, es posible observar una correspondencia fuerte con el Criterio en el nivel epistemológico explicativo y menor en el descriptivo, a pesar de que antes de trabajar la pregunta de investigación, los estudiantes con el profesor han hecho un repaso de los elementos metodológicos fundamentales y que de momento no había mayores dudas. La complejidad de los conceptos que utilizan es mayor por el momento que se encuentran en su formación pero también porque se enfrentan a la necesidad de responder a criterios de precisión en la construcción de la pregunta de investigación, de ahí que se presente un manejo de concepto más exigente sobre las implicaciones epistemológicas y metodológicas en su estructura conceptual y la construcción de la pregunta de investigación.

4.3 Post-Prueba: dos semanas después

Después de dos semanas de haber revisado el tema de problema de investigación y su elaboración, con la aplicación del MAP se da cuenta, en el estudiante, de su proceso de construcción de conocimiento, su transición del

conocimiento cotidiano al conocimiento escolar y científico, así como del grado de correspondencia con el Criterio.

Investigación en Comunicación I
Post-Prueba y contraste con la Pre-prueba

Mejor en la Pre-Prueba. Cuestionario No. 31

P3 (ejemplificativo)

Ejemplo: yo se **cómo** [=algo] es (identificación) que **funcionan** las **cajas en** (inclusión) un **supermercado**, de **qué** [=algo] **modo** *está organizado* el mismo, **qué** [=algo] **función** *tienen* las **cajeras**, etc...

Lo que [=algo] *no* (negación) *se es* (identificación) **por qué** [=algo] las **mujeres** que *acuden* al **supermercado** *platican* más *con* (inclusión) las **cajeras** *que* (oposición) los **hombres** que *acuden* al **supermercado**. El **modo de llegar a** (consecuencia) *saberlo es* (identificación) el hacer **encuestas e** (conjunción) **investigaciones en** (inclusión) diversos **supermercados**.

Tabla 41

Análisis de correspondencia-Mejor

Criterio	Estudiante	Relación
2.2 <... es un problema de conocimiento ...>	1.1 <El problema de investigación es lo que [=algo] no se sabe> 1.2 <... lo que [=algo] se quiere llegar a saber...> 1.3 <...el conocimiento que no se tiene de tal materia >	Débil C Problema de investigación = Problema de investigación RL Es = Es C Problema de conocimiento – Conocimiento <i>que no se tiene</i>
3.7 <... se hacen preguntas ...>	2.1 < [El problema de investigación] se elabora al irse preguntando a uno mismo> 2.2 <... qué [=algo] es lo que se sabe...> 2.3 <... qué [=algo] no...> 2.4 <... de qué [=algo] modo se puede llegar a saber eso ...>	Fuerte C Problema de investigación = Problema de investigación RL Se hacen – Se elabora C Preguntas – <i>Preguntando</i>
2.2 <...es un problema de conocimiento ...>	2.5 <...ese hueco de no conocimiento es lo que conocemos como problema >	Débil C Problema de investigación = Problema de investigación RL Es = Es C Problema de conocimiento – Hueco de no conocimiento

El estudiante que elabora la prueba considerada como la mejor en la Pre-Prueba, tras haber vivenciado las experiencias de aprendizaje del curso, cambia significativamente su concepción de problema de investigación, correspondiendo ahora más al texto base del profesor que al Criterio; reduce el nivel de correspondencia en las proposiciones. Utiliza de forma recurrente

unidades semánticas como **lo que no se sabe**, bajando el nivel de complejidad porque no se orienta a la construcción de conocimiento.

En el nivel descriptivo, la proposición 1 maneja unidades semánticas con un bajo nivel de especificación, utilizando relaciones lógicas en su función de negación y **algo** para describir la situación de un des-conocimiento a resolver por la investigación; la correspondencia es débil.

Como en la Pre-Prueba, frecuentemente inserta la relación genérica verbal *saber*, que en el contexto de la Post-Prueba tiene una baja complejidad aún cuando coincide con el texto base del profesor que ha insistido en la utilización de la relación genérica verbal *conocer*.

En las proposiciones del nivel explicativo retoma elementos del nivel descriptivo de la proposición 1 pero ahora asume el rol de la persona que hace las preguntas, quizás porque tiene como tarea desarrollar una investigación y que debe entregar el **problema de investigación**.

En la Subp. 2.4 sobre la metodología: de **qué modo**, refiriendo a la función lógica de propósito, una función frecuente en las proposiciones de los estudiantes. Recurre a las comillas como puntuación gramatical en la unidad semántica **problema**, aludiendo quizás, que no es una problemática. A nivel ejemplificativo enuncia:

Tabla 42
Congruencia al interior de sus repuestas

Elementos	Ejemplo
Lo que se sabe	Cómo es que funcionan las cajas en el supermercado De qué modo está organizado Qué función tienen las cajeras
Lo que no	Por qué las mujeres que acuden al supermercado platican más con las cajeras que los hombres que acuden al supermercado
Modo	Hacer encuestas Investigaciones En diversos supermercados

El estudiante hace uso de su conocimiento cotidiano, resultado de su asistencia al supermercado y por otro lado, las observaciones para distinguir el comportamiento observable de dos poblaciones, es decir: tipifica. Ya en la

pregunta de investigación alude al proceso de interacción y por ende a la comunicación; su nivel de correspondencia es bajo. La relación lógica genérica verbal *platican* refiere a procesos de comunicación siendo congruente con la identificación de dos roles presentes en la situación seleccionada: la **mujer** y la **cajera**, el **hombre** y la **cajera**.

Es interesante que en la prueba manipule un parámetro y diferencie entre el comportamiento de **hombres** y **mujeres** porque establece una graduación en la frecuencia enfocada a la situación de género. Cognitivamente todavía integra representaciones del conocimiento cotidiano a la descripción escolar del posible objeto de estudio; pero el avance en la tipificación es significativo.

Contraste de la Pre-Prueba y Post-Prueba

En este apartado es analizado el proceso de aprendizaje del estudiante en el tránsito de los conocimientos previos al estudio del tópico del problema de investigación en la asignatura y después de la revisión del mismo tema. Así es posible identificar qué proposiciones como representación del conocimiento permanecen en las estructuras conceptuales del estudiante y cuáles se transforman.

En el análisis, algunas representaciones son dejadas de lado y aparecen nuevas después abordar el problema de investigación. Por ello, se da el caso de que, la mejor prueba en la Pre-Prueba no se mantenga con la mejor Post-Prueba, porque los procesos cognitivos en el marco de las representaciones previas y las construidas en los procesos de interacción modifican las representaciones a partir del conocimiento científico, el texto base del profesor y el conocimiento cotidiano. Entonces, para leer el contraste entre la Pre-prueba y la Post-prueba de un estudiante, debe tenerse presente que:

- En la Pre-prueba se identificaron las representaciones que el estudiante tenía antes de abordar el tópico.
- Las experiencias de aprendizaje potencian la modificación de estructuras conceptuales.

- Las representaciones cognitivas pueden ser re-estructuradas agregando otras representaciones de forma inclusiva o bien modificando la organización jerárquica de las representaciones cognitivas.
- Es posible que el estudiante cambie el concepto representado en las unidades semánticas que componen una categoría científica y como objeto de estudio seleccionado para elaborar el problema de investigación.
- Es posible que el estudiante, antes de abordar el tópico tendría una baja correspondencia con el Criterio y una mayor después de su estudio, ya que en las experiencias de aprendizaje carece del objetivo explícito de des-aprender el conocimiento científico y reforzar las representaciones del conocimiento cotidiano.
- A partir de las respuestas plasmadas en el MAP.

En este apartado de análisis, la correspondencia con las Subproposiciones del estudiante con el Criterio, primero la cantidad de referencias fuertes (F) con el Criterio y después de la línea diagonal la referencia débil (D), así se representa (F/D). Y el cambio es señalado con recuadro en gris.

Análisis de la Post-prueba y contraste con la Pre-prueba

En aquel momento, la prueba del estudiante que tuvo la mayor correspondencia con el Criterio en la Pre-Prueba pasa de 4/0 a 1/1 en la Post-Prueba. Aquí la tabla de contraste de correspondencia.

Mejor de la Pre-prueba. Cuestionario 31

Tabla 43
Análisis de Pre y Post-Prueba -Mejor

Criterio	Pre	Post
1.1 <El problema de investigación es una pregunta >	1.1 < El problema de investigación es la cuestión > (Fuerte)	
1.2 <... pregunta factible de ser contestada por el proceso ...>		
1.3 <... el proceso de investigación .>		
2.1 <El problema de investigación es un problema >		
2.2 <...es un problema de		1.1<El problema de

conocimiento...>		investigación es lo que [=algo] no se sabe> 1.2 <... lo que [=algo] se quiere llegar a saber...> 1.3 <...el conocimiento que no se tiene de tal materia > (Débil)
2.3 <... enfatiza algún aspecto ...>		
2.4 <... aspecto del proceso ...>		
2.5 <... del proceso de la comunicación ...>		
2.6 <... como objeto de estudio .>	1.2 <... objeto que va a ser investigado para llegar a obtener un resultado ...> (Fuerte)	
3.1 <Para elaborar el problema de investigación se selecciona una situación >	2.1 < La elaboración del problema de investigación consiste en definir el problema > (Fuerte)	
3.2 <...una situación que afecta a la sociedad ...>		
3.3 <...para conocer su origen ...>		
3.4 <...para dar explicaciones ...>	1.4 <... saber el por qué [=algo] de algunas cosas > (Fuerte)	
3.5 <...para sugerir soluciones ...>		
3.6 <... soluciones al problema ...>		
3.7 <... se hacen preguntas ...>		2.1 < [El problema de investigación] se elabora al irse preguntando a uno mismo > 2.2 <... qué [=algo] es lo que se sabe...> 2.3 <... qué [=algo] no...> 2.4 <... de qué [=algo] modo se puede llegar a saber eso ...> (Fuerte)
3.8 <...se hacen preguntas al respecto [=situación]...>	2.2 <...ver qué [=algo] es lo que [=algo] se quiere saber respecto al problema ...> (Fuerte)	
3.9 <...se problematiza [la [=situación]]...>		
3.10 <...para elaborar la pregunta de investigación .>		
4.1 <El problema de investigación debe incluir el qué [del objeto de estudio]>		
4.2 <... cómo [del objeto de estudio]...>		
4.3 <... por qué [del objeto de estudio]...>		
4.4 <... para qué [del objeto de estudio]...>		

4.5 <... el contexto [del objeto de estudio]...>		
---	--	--

En las Subproposiciones de la prueba, el estudiante no conserva los aprendizajes que poseía antes de abordar al tópico de problema de investigación en la materia, aún cuando los aprendizajes anteriores eran correctos desde las proposiciones descritas en el Criterio; por lo tanto baja de manera significativa su correspondencia, llegando a un concepto de problema de investigación confuso, enfocado a la ausencia de conocimiento y la resolución del mismo, sin hacer alusión al objeto de estudio de las Ciencias de la Comunicación o el problema de investigación como pregunta.

Las respuestas a las mismas preguntas del MAP, pueden variar en otra situación dentro del aula, en otro tiempo y con una modificación o no de factores intervinientes, porque las estructuras conceptuales son dinámicas dependiendo de lo procesos de interacción e inserción de unidades semánticas nuevas o bien conocidas pero que modifican la estructura conceptual en la cual estaban integradas.

Regular de la Pre-Prueba. Cuestionario No.1

Tabla 44
Análisis de correspondencia-Regular

Criterio	Estudiante	Relación
3.1 <Para elaborar el problema de investigación se selecciona una situación >	2.1 <La elaboración de una pregunta [=pregunta de investigación] empieza a partir de la elección de un referente de estudio >	Fuerte C Problema de investigación = Pregunta de investigación RL Selecciona – Elección C Situación – Referente de estudio
3.7 <... se hacen preguntas ...>	2.2 <...la elaboración de una serie de preguntas ...>	Fuerte C Problema de investigación = Pregunta de investigación RL Hace - elaboración C Preguntas

<p>3.8 <...se hacen preguntas al respecto [=situación]...></p> <p>3.9 <...se problematiza sobre la situación...></p>	<p>2.3 <...preguntas como: qué [=algo] ...></p> <p>2.4 <...por qué [=algo] ...></p> <p>2.5 <...cuándo [=algo] con relación al referente...></p>	<p>Fuerte</p> <p>C</p> <p>Preguntas = Preguntas</p> <p>RL</p> <p>sobre - como</p> <p>C</p> <p>Situación – Referente de estudio</p>
<p>3.9 <...se problematiza sobre la situación...></p>	<p>2.6 <...realizar una exploración...></p> <p>2.7 <...en el campo...></p> <p>2.8 <...acudir a fuentes teóricas (bibliográfica, hemerográfica)...></p> <p>2.10 <...añadiendo, discriminando información...></p>	<p>Débil</p> <p>C</p> <p>Situación – Referente de estudio</p> <p>RL</p> <p>Sobre -realizar</p> <p>C</p> <p>Situación - campo</p>
<p>3.10 <...para elaborar la pregunta de investigación.></p>	<p>2.9 <...con todos los elementos se empieza a elaborar la pregunta...></p> <p>2.11 <...para llegar a la pregunta general></p>	<p>Débil</p> <p>C</p> <p>Situación - elementos</p> <p>RL</p> <p>elaborar = elaborar</p> <p>C</p> <p>Pregunta de investigación – pregunta general</p>
<p>4.1 <El problema de investigación debe incluir el qué [del objeto de estudio]></p> <p>4.2 <... el cómo [del objeto de estudio]...></p> <p>4.3 <... el por qué [del objeto de estudio]...></p> <p>4.4 <... el para qué [del objeto de estudio]...></p> <p>4.5 <... el contexto [del objeto de estudio]...></p>	<p>2.3 <...preguntas como: qué [=algo] ...></p> <p>2.4 <...por qué [=algo] ...></p> <p>2.5 <...cuándo [=algo] con relación al referente...></p>	<p>Nula</p>

En el nivel descriptivo las relaciones lógicas corresponden débilmente al Criterio, en la Subp.3.1. El estudiante, representa una idea: pueden investigarse muchos aspectos o elementos por lo que es necesario seleccionar, que de alguna manera representa la acción de delimitar en el proceso de investigación.

En las Subproposiciones 2.3, 4.4 y 4.5, elabora un parámetro diferenciando entre el problema de investigación que es general y no es concreto, sin embargo, los elementos que componen el parámetro se desconocen. Esta es una de las proposiciones con más alta complejidad debido a los conceptos y la secuencia mostrada en la construcción del problema de investigación, haciendo uso de relaciones lógicas en su función de secuencia *empieza* y conjunción y,

la coma (,) y punto y coma (;), estos últimos signos ortográficos no son frecuentes en las respuestas de los estudiantes.

El estudiante parte de la *elección* de un referente de estudio que corresponde al Criterio en su Subp. 3.1 y ahí con la Subp. 3.8 al integrar los conceptos: **qué, para qué, por qué, cuándo**, todas preguntas claves para la determinación del objeto de estudio.

Incluye elementos de la problematización: **exploración** como acción a *realizar* y la consulta de otras fuentes; con las relaciones genéricas verbales: *añadiendo* y *discriminando*, enlista dos acciones de la problematización; elevando la complejidad de la proposición porque el estudiante sintetiza el procedimiento al utilizar la relación lógica inclusión *con*, de secuencia se *empieza a* y conectar la relación genérica verbal *elaborar* con **problema de investigación**.

El estudiante aplica la habilidad de secuenciar las acciones por realizar en la problematización, teniendo correspondencia con la Subp.3.9 del Criterio, al enunciar que es necesario investigar en **fuentes teóricas** y de **campo** para realizar la **exploración**, además de tener correspondencia con el texto base del profesor que enfatiza la etapa de exploración.

Contraste del análisis de la Pre-Prueba y Post-Prueba. Cuestionario No.1

Tabla 45

Análisis de Pre y Post-Prueba-Regular

Criterio	Pre	Post
1.1 <El problema de investigación es una pregunta >	2.1 < [La elaboración del problema de investigación] es a partir de una pregunta > (Fuerte)	
3.1 <Para elaborar el problema de investigación se selecciona una situación >	1.1 < [El problema de investigación] es el tema elegido de una indagación> (Débil)	2.1 <La elaboración de una pregunta [=pregunta de investigación] empieza a partir de la elección de un referente de estudio > (Fuerte)
3.5 <...para sugerir soluciones... >	1.2 <...para saber una posible solución... > (Fuerte)	
3.7 <... se hacen preguntas... >		2.2 <...la elaboración de una serie de preguntas... > (Fuerte)
3.8 <...se hacen preguntas al		2.3 <... preguntas como: qué

respecto [=situación]...>		[=algo] ...>
3.9 <...se problematiza [la [=situación]]...>		2.4 <... por qué [=algo] ...> 2.5 <... cuándo [=algo] con relación al referente ...> (Fuerte)
3.9 <...se problematiza sobre la situación ...>		2.6 <...realizar una exploración ...> 2.7 <...en el campo ...> 2.8 <...acudir a fuentes teóricas (bibliográfica, hemerográfica)...> 2.10 <...añadiendo, discriminando información ...> (Débil)
3.10 <...para elaborar la pregunta de investigación .>		2.9 <...con todos los elementos se empieza a elaborar la pregunta ...> 2.11 <...para llegar a la pregunta general> (Débil)

El nivel de correspondencia con el Criterio se eleva de manera significativa en las Subproposiciones de las respuestas. El **tema** elegido en la Pre-prueba pasa a ser el **referente de estudio**, el estudiante hace suya la categoría proporcionada por el docente; con las acciones implica una selección, ya que puede ser un tema, una situación problemática o no.

En la Pre-prueba, el ejemplo no era una pregunta sino varias con una estructura sencilla, sin hacer referencia al campo de las Ciencias de la Comunicación y en la Post-prueba no escribe un ejemplo. El estudiante es capaz de describir y explicar el problema de investigación así como elevar el nivel de complejidad de sus proposiciones pero no propone un ejemplo en el que aplique sus propias representaciones sobre el problema de investigación.

Peor de la Pre-prueba. Cuestionario No.26

Tabla 46

Análisis de correspondencia-Peor

Criterio	Estudiante	Relación
2.2 <...es un problema de conocimiento ...>	1.2 <... lo que [=algo] queremos saber o investigar>	Débil C Problema de investigación = Problema de investigación RL Es = Es C Problema de conocimiento – Lo que
3.9 <...se problematiza [la [=situación]]...>	2.2 <... preguntándonos qué [=algo] nos gusta...>	Débil C

	<p>2.3 <... qué [=algo] no nos gusta...> 2.4 <... investigar en el marco histórico de nuestro referente de estudio...> 2.5 <...ir descartando información que no nos sirve...></p>	<p>Problema de investigación = Problema de investigación RL Problematiza – Preguntándonos C Situación – Tema <i>problematiza</i>: esta acción implica la realización de preguntas como parte del proceso de investigación.</p>
<p>3.7 <... se hacen preguntas...></p>	<p>2.6 <... ir de pregunta en pregunta...></p>	<p>Fuerte C Situación – Referente de estudio RL Se hacen – Ir de C Pregunta = Pregunta</p>

El estudiante maneja la habilidad cognitiva de secuencia, valiosa en la proposición para estructurar el proceso de elaboración de la pregunta de investigación y jerarquiza las acciones lleva realizarse, con las relaciones lógicas *primero, luego, e, luego* y también la coma (,) como signo ortográfico para describir la secuencia y terminarla con la función lógica condicionante con la unidad semántica *hasta*. Sin embargo, hace referencia al **problema de investigación** como **tema** y determina el referente de estudio por el gusto o no sobre ese tema, bajando el nivel de complejidad de dicha proposición y la relación de correspondencia es débil.

Establece una equivalencia entre **pregunta** y **problema de investigación** retomando el texto base del profesor al identificar a la pregunta de investigación como **lo que no sabemos**; el *saber* como relación genérica verbal sigue orientando la selección, construcción de la pregunta de investigación al igual que el propósito de saber o investigar. Tiene correspondencia de la Subp.1.2 con la Subp.2.2 del Criterio aunque es débil. **Lo que**, es un concepto que refiere a **algo**, que tampoco se sabe qué es.

Regresa a la secuencia para especificar que se investiga el **marco histórico** del **referente de estudio** pero no señala cómo pasa del **tema** al **referente** o si el **referente de estudio** es lo mismo que el **tema**; es una confusión que generalmente se presenta en el curso, quizás debido al proceso de modificar

estructuras conceptuales aprendidas: 1) Tema para investigar (más frecuente), 2) pregunta o problema de investigación (frecuente) y 3) referente de estudio para investigar (menos frecuente).

El estudiante problematiza en las acciones descritas de las Subps. 2.2 a la 2.6 y tiene correspondencia con el Criterio en la Subp. 3.9; aunque es con un grado de complejidad menor al caso anterior, ya que en la elaboración hace más referencia a la investigación documental que a la de campo.

Elabora subproposiciones sobre la elaboración de previas preguntas; tiene correspondencia con la Subp. 3.7 del Criterio. Con las relaciones lógicas de secuencia, da cuenta de un razonamiento procedimental y utiliza relaciones como: *primero, luego* y conjunciones. En la Subp.2.7 condiciona, cuándo la pregunta ya está elaborada, definida: *hasta encontrar lo que queremos investigar*. Si bien asigna un propósito sobre lo que se quiere investigar no tiene criterios para caracterizar una pregunta ya terminada.

Contraste del análisis de la Pre-Prueba y Post-Prueba

Se observa un avance en las estructuras conceptuales del estudiante en su correspondencia con el Criterio.

Tabla 47
Análisis de Pre y Post-Prueba-Peor

Criterio	Pre	Post
2.2 <...es un problema de conocimiento ...>		1.2 <... lo que [=algo] queremos saber o investigar> (Débil)
3.9 <...se problematiza [la [=situación]]...>		2.2 <... preguntándonos qué [=algo] nos gusta...> 2.3 <... qué [=algo] no nos gusta...> 2.4 <... investigar en el marco histórico de nuestro referente de estudio ...> 2.5 <...ir descartando información que no nos sirve...> (Débil)
3.7 <... se hacen preguntas ...>		2.6 <... ir de pregunta en pregunta ...> (Fuerte)

El estudiante llega a comprender la elaboración de **preguntas**, como parte fundamental del proceso para construir la **pregunta de investigación**; además identifica en el **referente de estudio** como el eje sobre el cual tiene que trabajar al plantear preguntas.

Caso particular. Cuestionario No. 15

P3 (ejemplificativo)

Un ejemplo: Me *gustan* las **telenovelas**. *Puede ser* (inferencia) mi **referente de estudio**.

Tabla 48
Organización realizada por el estudiante

¿ Qué [=algo] telenovelas <i>puedo</i> (inferencia) <i>analizar</i> ?	¿ Cómo [=algo] <i>son</i> (identificación) las infantiles ? ¿La <i>ven</i> los niños ?
¿ Por qué [=algo] las <i>puedo</i> (inferencia) <i>analizar</i> ?	¿ <i>Influyen en</i> (inclusión) los niños ?
¿ Qué [=algo] aspectos <i>puedo</i> (inferencia) <i>investigar</i> ?	¿ <i>Su</i> (inclusión) comportamiento es (identificación) igual o (disyunción) diferente?
¿ Qué [=algo] tipo de (clasificación) telenovelas ?	
¿ De qué [=algo] canal ?	
¿ Qué [=algo] horario ?	

Y así sucesivamente (secuencia) *puedo seguir* (secuencia) *haciendo preguntas después* (secuencia) *busco* los **datos**, **información**, **tesis relacionadas**, *delimito* y (conjunción) *a partir de ahí* (secuencia) *elaboro* mi **pregunta**:

¿La **telenovela del** (inclusión) **canal 2 transmitida** a las 13hrs. los días **martes a jueves de** (clasificación) **carácter infantil** y (conjunción) *estas son* (identificación) *vistas por* (inclusión) los **niños** y (conjunción) la cual *puede* (infiere) *modificar su* (inclusión) **comportamiento**?

El punto de partida del estudiante es el gusto por las **telenovelas** e infiere el **referente** como producto comunicativo y objeto de estudio en el campo de las Ciencias de la Comunicación. Lo anterior es congruente con las respuestas de los estudiantes de Investigación en Comunicación I, que en el nivel explicativo especifican que, para poder tener un problema de investigación primero se debe tener un referente de estudio.

Después el estudiante *problematiza* desde el planteamiento de preguntas hasta la recolección de **datos** y delimitación. La problematización es interesante porque puede agruparse en tres bloques: 1) Las preguntas referidas con las **telenovelas** como producto comunicativo difundido por un medio de comunicación: mensaje; 2) el medio de comunicación y su programación: emisor y 3) los **niños**: actores dentro del proceso de comunicación.

Utiliza los conceptos **qué** y **cómo** para especificar el **objeto de estudio** y cuestionar los elementos comunicativos. Entonces su proceso de problematización es el siguiente:

1. Infiere sobre las **telenovelas** que puede analizar, suponiendo una variedad y que no todas pueden ser objeto de estudio en un problema de investigación.
2. Infiere una vez más que debe argumentar sobre la pertinencia del tema para realizar la investigación.
3. Cuestiona qué aspectos de las **telenovelas** destacaría. Tiene correspondencia con el Criterio en su Subp. 2.3 ya que busca enfatizar un aspecto del proceso de comunicación.
4. Pregunta sobre la clasificación de las **telenovelas**; cambia el tópico, identifica el **canal** y horario.
5. Pregunta sobre las **telenovelas infantiles**; entonces ya no son las telenovelas en general sino que identifica el perfil del receptor y utiliza los conceptos **cómo** y no **qué** son los receptores.
6. La última pregunta concreta esos procesos y su cuestionamiento; identifica y diferencia sobre **comportamiento**.

Este proceso puede dibujarse como un embudo que, en un principio es amplio y poco a poco con los cuestionamientos se va reduciendo y ampliando, teniendo como resultado la especificación del problema de investigación, aplicando la función lógica de secuencia: *y así sucesivamente, después, a partir de ahí* y la relación lógica genérica verbal: *seguir haciendo*.

La pregunta tiene una estructura sintáctica confusa pero interesante porque es que es resultado del proceso de problematización. Quizás especificando la **telenovela** dentro del problema de investigación agregaría mayor claridad en el **qué** del problema de investigación es decir, identificar el objeto de estudio con una estructura sintáctica y semántica correcta.

Investigación en Comunicación III

Mejor en la Pre-Prueba. Cuestionario No.19

P3 (ejemplificativo)

En (inclusión) el caso de una **pregunta de investigación** se tomó en cuenta (inclusión) como (identificación) principal **objeto** la **representación de** (clasificación) **movimientos sociales**. Su (inclusión) **espacio** en (inclusión) las **protestas mundiales** *contra* (oposición) la **guerra de Irak** y (conjunción) *en* (inclusión) **tiempo** *del* (inclusión) 21 de marzo del 2004.

P4 (ejemplificativo)

Mi **pregunta** *está fundamentada sobre* (identificación) la **teoría de** (inclusión) **Van Dijk** *referente a* (inclusión) las **ideologías de** (inclusión) los **medios de comunicación** y (conjunción) la **representación de** (inclusión) **acontecimientos** y (conjunción) **personajes**. *Entonces* mi **pregunta** queda: ¿cuál [=objeto de estudio] es (identificación) la **representación de** (inclusión) las **protestas** *contra* (oposición) la **guerra de Irak** *en* (inclusión) el **periódico la Jornada** *del* (inclusión) 21 de marzo del 2004?

Tabla 49
Análisis de correspondencia-Mejor

Criterio	Estudiante	Relación
4.1 <El problema de investigación debe incluir el qué [del objeto de estudio]>	1.1 < La pregunta de investigación se refiere a especificar el objeto de estudio >	Fuerte C Problema de investigación = problema de investigación RL Incluir – especificar C Qué = objeto de estudio
4.5 <... el contexto [del objeto de estudio]...>	1.2 <...abordarlo tomando en cuenta su espacio ...>	Fuerte C Problema de investigación = problema de investigación RL Incluir – tomando en cuenta C Contexto – espacio/tiempo
	1.3 <... tiempo ...>	
2.5 <... del proceso de la comunicación ...>	1.4 >...así como sus actores >	Fuerte C Problema de investigación = problema de investigación RL Enfatiza – como C Comunicación - actores
4.5 <... el contexto del objeto de estudio >	2.2 <... contexto del objeto de estudio ...>	Fuerte C Contexto = contexto RL Se presente – del C Objeto de estudio = objeto de estudio

En la primera subproposición, el estudiante identifica la pregunta de investigación con referencia al **objeto de estudio**, correspondiendo al Criterio en la Subp.4.1; esto es significativo ya que es el concepto clave para elaborar la **pregunta de investigación**.

El estudiante identifica dos cualidades del problema de investigación: **contexto** y modelo comunicativo presentados de forma implícita en la pregunta de investigación. Infiere que los **actores** deberán ser tomados en cuenta con la función lógica de inclusión. Cabe mencionar que no utiliza el concepto de receptor, presente generalmente en las pruebas de los estudiantes, quizás por el énfasis aplicado al estudiar en algún paradigma de la comunicación.

El receptor es parte del modelo comunicativo funcionalista y actor desde la teoría crítica o estudios culturales, con implicaciones epistemológicas que son definitivas en una categoría u otra. Sin embargo, al hacer uso de la unidad semántica **actor**, tiene correspondencia con el Criterio en las Subps.2.5 y 2.6. Esta proposición es precisa y concreta en su estructura sintáctica y semántica.

En el nivel explicativo, el estudiante retoma las mismas relaciones lógicas del nivel descriptivo y agrega **base teórica** como medio o instrumento de fundamentación. Señala una diferencia entre la investigación que tiene y la que no tiene una base teórica; establece un criterio para determinar las cualidades que debe cubrir una investigación.

Con el estudio de teorías de la comunicación como previo al diseño de una investigación y del problema de investigación, se supondría que el vocabulario del estudiante se desarrolla apegándose cada vez más al campo de las Ciencias de la Comunicación y elevando el nivel de complejidad de los conceptos y construcciones proposicionales sobre la elaboración de la pregunta de investigación.

En el nivel ejemplificativo, el estudiante desarrolla dos proposiciones, situación poco frecuente en los cuestionarios. La proposición P3 redactada en tiempo pasado con *se tomó en cuenta* quizás porque recurre al ejemplo de alguna asignatura cursada en semestres anteriores.

Especifica el **objeto de estudio**, es congruente con sus planteamientos del nivel descriptivo y ejemplificativo. Marca como **objeto** la **representación**, uno de los conceptos más significativos del campo de estudio de las Ciencias de la

Comunicación con diferentes descripciones; de todas las representaciones posibles clasificadas selecciona **movimientos sociales**. Con ello, el estudiante inserta los dos elementos claves que había enunciado en proposiciones anteriores y que son definitivas en la interpretación sobre qué objeto de estudio ha de ser seleccionado: clasifica los **movimientos sociales** como **protestas mundiales**, como **espacio** de esos movimientos y especifica el propósito de esas protestas *contra* la guerra de Irak en un determinado **tiempo** al establecer una fecha.

Por las fechas de aplicación de las pruebas del MAP, el estudiante tiene información sobre el contexto que en ese momento era actual; se infiere que, es una persona informada y considera que esa situación afecta a la sociedad, tiene correspondencia con Subp.3.2 del Criterio.

En la segunda proposición del nivel ejemplificativo, presenta la pregunta de investigación pero antes especifica la teoría que sustenta su problema e indica el tópico que retoma del autor, para ello construye una red de conceptos derivados del concepto central que es **teoría de Van Dijk** haciendo uso de la función lógica de inclusión: **teoría – Van Dijk – ideologías – medios de comunicación – representación – acontecimientos – personajes**. Esta red representa el razonamiento deductivo del estudiante porque parte de conceptos de una teoría para seleccionar un acontecimiento, congruente con sus aprendizajes.

El problema de investigación es una pregunta, correspondiendo al Criterio en la Subp.1.1 y aunque el Criterio no plantea el concepto **Cuál**, corresponde porque especifica el **objeto de estudio**. Tiene correspondencia con el Criterio en las Subproposiciones 3.1, 3.2 y 4.5 del Criterio. La relación genérica verbal clave de la construcción proposicional es *contra*, sin lo cual no se comprenderían las unidades semánticas restantes y el mensaje mismo de las proposiciones. El estudiante eleva el nivel de complejidad de las Subproposiciones.

Contraste del análisis de la Pre-Prueba y Post-Prueba

Tabla 50
Análisis de Pre y Post-Prueba-Mejor

Criterio	Pre	Post
2.2 <...es un problema de conocimiento ...>	1.1 <Un problema de investigación [es] un objeto > 1.2 <...se quiere conocer en su cauce > (Fuerte)	
2.5 <... del proceso de la comunicación ...>		1.4 >...así como sus actores > (Fuerte)
2.6 <... como objeto de estudio .>	1.1 <Un problema de investigación [es] un objeto > 1.2 <...se quiere conocer en su cauce > (Débil)	
3.7 <... se hacen preguntas ...>	5.1 <Para llevar a cabo un problema de investigación debo plantear una pregunta > 5.2 <...[plantear] varias preguntas acerca de algún aspecto ...> 5.4 <... cuestionamientos con sus respectivas respuestas ...> (Fuerte)	
4.1 <El problema de investigación debe incluir el qué [del objeto de estudio]>		1.1 < La pregunta de investigación se refiere a especificar el objeto de estudio > (Fuerte)
4.5 <... el contexto [del objeto de estudio]...>		1.2 <...abordarlo tomando en cuenta su espacio ...> 1.3 <... tiempo ...> (Fuerte) 2.2 <... contexto del objeto de estudio ...> (Fuerte)

En la Subp. 1.2, eleva el nivel de complejidad de la Pre-prueba ya que refiere al tiempo y espacio con las funciones lógicas de inclusión, que representa semánticamente **contexto** y ya no como en la Pre-prueba: *conocer en su cauce*, que son unidades semánticas alejadas del campo de estudio de la comunicación y la investigación. El estudiante avanza significativamente porque las unidades semánticas son más complejas; por ejemplo el concepto de objeto de estudio y describe los elementos de la delimitación alrededor del objeto de estudio de la pregunta de investigación con una particular preocupación por la delimitación. Sus ejemplos tienen una estructura sintáctica y semántica apegada al Criterio e incluye conceptos del campo de las Ciencias de la Comunicación.

Regular en la Pre-Prueba. Cuestionario No.21

P4 (ejemplificativo)

Ejemplo: los **spots televisivos** y (conjunción) **propagandísticos** del (inclusión) **pre-candidato** a la **presidencia Santiago Creel**, de aquí **lo que** [=algo] *interesa conocer* es (identificación) la **representación** que *tienen* los **espectadores** de (clasificación) **político** de este **personaje** ya que *aspira* a la **presidencia**.

Tabla 51
Análisis de correspondencia-Regular

criterio	Estudiante	Relación
2.2 <...es un problema de conocimiento ...>	1.4 <... es aquello [=algo] que se va a explorar para comprender nuestro problema de estudio >	Fuerte C Aquello – Problema de conocimiento RL Es = Es RL Para comprender – Problema de conocimiento Se va a explorar – Problema de conocimiento C Problema de estudio – Problema de conocimiento
4.1 <El problema de investigación debe incluir el qué [del objeto de estudio]>	2.1 < [Para elaborar el problema de investigación] es necesario ubicar qué [=algo] se va a estudiar>	Fuerte C Problema de investigación = Problema de investigación RL Es necesario – Debe incluir C Qué = Qué C Qué [del objeto de estudio] – Qué [=algo]
2.5 <... [enfatisa aspecto] del proceso de la comunicación ...>	2.2 <... [ubicar qué [=algo] se va a estudiar] por ejemplo actores ...>	Fuerte C Qué = Aspecto Actores = del Proceso de la Comunicación RL Del – por ejemplo C Actores = Objeto de estudio
2.6 <... [comunicación] como objeto de estudio .>	2.3 <... mensajes ...>	
	2.4 <... productos ...>	
4.5 <... el contexto del objeto de estudio >	2.5 <... contextualizar el objeto de estudio ...>	Fuerte C <i>Contextualizar</i> – Contexto RL Contextualizar – en que se presenta C Objeto de estudio = Objeto de estudio

3.9 <...se problematiza [la [=situación]]...>	3.4 <... comienza la recopilación de datos ...> 3.5 <... información ...> 3.6 <... cifras ...> 3.7 <... tesis ...> 3.8 <...todo lo que aporte algo al tema ...>	Débil C Datos Información Cifras Tesis – Situación RL Recopilación – Problematiza C Tema – Situación
1.1 <El problema de investigación es una pregunta >	3.10 <...[se formula] pregunta central...>	Fuerte C Problema de investigación – pregunta RL Se formula – es C Pregunta = pregunta

En P1 de la Post-prueba en su nivel descriptivo tiene el mismo nivel de imprecisión que en la Pre-prueba en P1 porque utiliza **aquello** [=algo], como concepto núcleo que estructura la proposición, de hecho con la misma función lógica de identificación para responder: qué es el problema de investigación. **Aquello** en la Post-prueba refiere a una **temática** en la Subp. 1.2 y ya no a **procesos sociales**, bajando el nivel de complejidad en sus respuestas, porque hay diferencia entre realizar una investigación y desarrollar un **tema**. En ese mismo sentido, señala *obtener información* como si estuviera fuera del sujeto y no una construcción del sujeto epistémico.

Por otro lado, en la Subp. 1.3 especifica el propósito del problema de investigación con las relaciones lógicas *queremos obtener* y regresa a **aquello**, reconoce a la exploración como parte relevante del proceso de investigación que va a responder al problema de investigación pero llama la atención que refiera a *comprender* en un nivel menor de exigencia con relación a la Subp. 1.3 de la Pre-prueba donde enunciaba *caracterizar*, además de indicar que es un **problema de estudio** siendo más general que **procesos sociales**.

Caracterizar implica haber realizado una analogía entre el hecho seleccionado de la realidad y el modelo teórico, ya que se requieren elementos del modelo para poder tipificar al hecho. Las habilidades presentes están en la identificación del problema, la secuencia para la obtención de resultados y

quizás haya establecido una analogía entre **problema de conocimiento** y **problema de estudio**.

En la correspondencia con el Criterio, la Subp. 1.4 tiene una relación fuerte, no de manera directa entre las unidades semánticas pero si en la Subproposición como tal, que refiere a la construcción de conocimiento en diferentes ámbitos epistemológicos. La descripción de estos niveles, a partir de las relaciones genéricas verbales y como representación formal de habilidades cognitivas, es la siguiente:

Tabla 52
Descripción de relaciones lógicas y su implicación en la construcción de conocimiento

Relaciones lógicas	Construcción del conocimiento
Conocer	Describir e identificar el objeto de estudio, supone el paso de una descripción cotidiana a una basada en modelos científicos.
Comprender	Identificar el objeto y responder a la pregunta sobre un proceso determinado de ese objeto, por eso sería comprensión, elevando el nivel de abstracción aplicado con base a las teorías, sin que implique un análisis de relaciones causales.
Explicaciones	Establecer relaciones causales entre el comportamiento de un objeto de estudio en determinado proceso y argumentar el por qué de esos hechos.

Sobre la correspondencia entre **problema de estudio** y **problema de conocimiento**, es posible que la unidad semántica **estudio** no signifique necesariamente **problema de conocimiento** y sólo sea a **algo** que se va a estudiar para conocer, como el desarrollo de un tema y no precisamente la construcción de conocimiento en una investigación.

Sucede lo mismo en la Pre-prueba, donde la Proposición 2 a nivel explicativo es precisa al referirse al objeto de conocimiento de un problema en el campo de las Ciencias de la Comunicación especificando el **qué**, en la Subp. 1.1 con algunos de los elementos del modelo de comunicación: **actores** en la Subp. 2.2, **mensajes** en la Subp. 2.3, **productos** en Subp. 2.4 y un etc. en cual podrían insertarse el receptor, el medio de comunicación entre otros aspectos de la comunicación, por eso es una relación fuerte.

La utilización **actores**, remite al paradigma de la teoría crítica o de los estudios culturales dentro del campo de las Ciencias de la Comunicación. Identifica tres elementos del proceso de comunicación como objetos de estudio. Especifica

una secuencia de relaciones porque parte del **sujeto**, el **mensaje** media el proceso de comunicación y el **producto**, resultado de la comunicación.

Continúa utilizando la relación lógica *estudiar* aunque como se analizará en el nivel epistemológico ejemplificativo de la Proposición 4 se apega a los objetivos o alcance de una investigación y no sólo el desarrollo o estudio de un tema.

Relativo a la correspondencia con el Criterio, la relación es fuerte entre la Subp. 2.1 del estudiante y Subp. 4.1 del Criterio, destacando las relaciones lógicas con la misma función lógica de condicionante: *es necesario* y *debe incluir*. Lo anterior supone que el estudiante tiene un modelo sobre el problema de investigación. Además incluye en ambas el **qué** de la investigación, recordando que el problema de investigación es una pregunta que identifica un objeto de estudio.

El estudiante tiene más aprendizajes sobre la investigación porque describe parte del proceso de investigación: **estrategia**, **técnica** de **investigación** y **finés**; pero estas respuestas no contestan a las preguntas planteadas por el MAP.

En la Subp.2.5 *contextualizar*, remite a la necesidad de investigar un recorte de realidad ó delimitación, un elemento más del proceso de elaboración y determinación del problema de investigación. Se *contextualiza* el **objeto de estudio**, que corresponde al campo de la comunicación y es congruente con la otra relación lógica *ubicar*. De hecho la idea de lugar, es constante en la Proposición porque se *ubica*, se *contextualiza para saber por dónde* abordar el qué del problema de investigación. La correspondencia con el Criterio es fuerte.

En la Proposición 3 hace un uso interesante de las relaciones lógicas, sobretodo en su función de secuencia con *primero* Subp.3.1, *comienza* Subp.3.4 y *conjunción* y Subp.3 .8 y Subp.3.11; es un razonamiento intencional con determinadas reglas o procedimientos. Además, en varias ocasiones establece condicionantes de esta secuencia de acciones: Subp.3.1 *se tiene que*, Subp.3.2 *tener bien claro*; otro de los requisitos es la **delimitación**

Subp.3.3. Continúa teniendo presente el modelo como estructura conceptual a la cual tiene acceso. De la Subp. 3.4 a la Subp. 3.8 enuncia una serie de elementos que se *recopilan* en el proceso de elaboración del problema de investigación: **datos, información, cifras, tesis.**

Hay un momento en el proceso de elaboración del problema de investigación que algunos denominan exploración, un contacto inicial con el problema a investigar, y que es necesario porque investiga lo des-conocido; otros lo denominan *problematización* que incluye tanto la elaboración de varias preguntas como la *recopilación* de información. Es por este cambio, en el manejo de unidades semánticas que, la relación con el Criterio es débil en las Subproposiciones de la Subp.3.4 a la Subp. 3.8.

El estudiante no enuncia al problema de investigación como pregunta, aunque sí especifica el **qué se va a estudiar**, esta representación es constante en la medida en que en la Subp. 3.10 refiere a la *formular* la **pregunta** central y no a la pregunta de investigación como tal, inclusive en la Subp. 3.11 remite a otras preguntas a responder en la investigación. Corresponde entonces a la fase de problematización o un momento previo al planteamiento de la pregunta definitiva.

En el nivel ejemplificativo P4, es congruente con sus proposiciones anteriores porque no plantea el problema de investigación como pregunta pero si contesta de alguna forma al **qué** de la investigación. Retoma elementos del modelo de comunicación y con los conceptos teóricos profundiza en la representación de los aspectos tan cotidianos como **pre-candidato**. En el contexto de la proposición va más allá del conocimiento cotidiano al utilizar categorías como: **spots televisivos**, diferenciando con apoyo de la relación lógica y, entre **televisivos** y **propagandísticos, espectadores** y **representación**, siendo ésta última categoría la clave del ejemplo de problema de investigación. Con la conjunción e inclusión establecer la especificidad del objeto de estudio.

El estudiante aplica la deducción e inducción al trasladar los conocimientos para identificar un objeto de estudio de la comunicación; de igual forma, hace

uso de la síntesis al integrar al problema de investigación el contexto y la coyuntura social con respecto al momento que se estaba viviendo en el país sobre las elecciones. Se apoya en la función lógica de la inclusión para interconectar los conceptos y representar el suceso comunicativo a investigar.

Reduce su nivel de especificidad y complejidad al manejar *interesa es conocer*, dejando de lado el planteamiento del problema de investigación con un **objeto de estudio**, incluyendo las preguntas **qué, para qué, cómo** entre otros adverbios como especifica el Criterio. Si bien, el estudiante utiliza **lo que [=algo]** que puede corresponder al **qué**, en el nivel ejemplificativo debe especificarse denotativamente en la estructura semántica y sintáctica.

El ejemplo cumple con el requisito de la asignatura enfatizando al **mensaje**, planteado como **representación** y profundiza sobre ella, clasificando al **espectador** y la **representación de político**. En la P5, el estudiante se vuelve a concentrar en el proceso de investigación, en concreto en las **técnicas** que en los programas de estudio de la licenciatura se agrupan en cuantitativo y cualitativo.

Contraste del análisis de la Pre-Prueba y Post-Prueba Regular. Cuestionario No.21

Tabla 53
Análisis de Pre y Post-Prueba-Regular

Criterio	Pre	Post
1.1 <El problema de investigación es una pregunta >		3.10 <...[se formula] pregunta central...> (Fuerte)
2.2 <...es un problema de conocimiento ...>		1.4 <... es aquello [=algo] que se va a explorar para comprender nuestro problema de estudio > (Fuerte)
2.5 <... [enfatisa aspecto] del proceso de la comunicación ...>		2.2 <... [ubicar qué [=algo] se va a estudiar] por ejemplo actores ...> 2.3 <... mensajes ...>
2.6 <... [comunicación] como objeto de estudio .>	2.3 <... objeto de estudio > (Débil)	2.4 <... productos ...> (Fuerte)
4.1 <El problema de investigación debe incluir el qué [del objeto de estudio]>	1.1 < El problema de investigación es aquello [=algo] que se quiere conocer> (Fuerte)	2.1 < [Para elaborar el problema de investigación] es necesario ubicar qué [=algo] se va a estudiar> (Fuerte)

3.9 <...se problematiza [la [=situación]]...>		3.4 <... comienza la recopilación de datos ...> 3.5 <... información ...> 3.6 <... cifras ...> 3.7 <... tesis ...> 3.8 <...todo lo que aporte algo al tema ...> (Débil)
4.5 <... el contexto del objeto de estudio >		2.5 <... contextualizar el objeto de estudio ...> (Fuerte)

El estudiante transita de identificar al problema de investigación con el objeto de estudio de la investigación a una descripción más detallada tanto del concepto como elaboración del problema de investigación.

Señala etapas como la exploración en la Post-prueba, como en una etapa del proceso en el marco de las Ciencias de la Comunicación, dando cuenta de un mayor manejo de la terminología.

Las situaciones de aprendizaje vivenciadas por el estudiante potenciaron elevar la complejidad de su discurso y aplicar las habilidades cognitivas pertinentes. La demanda cognitiva fue detonadora de procesos cognitivos y la diferencia principal en el nivel ejemplificativo de la Pre y Post-prueba es importante:

1. En la Pre-prueba destaca la selección de un modelo teórico sobre la violencia, aplicado a un medio de comunicación concreto, que se identifica en la vida cotidiana en uno de los periódicos que se distingue por insertar fotografías de cuerpos inertes.
2. En la Post-prueba destaca el enfoque del problema de investigación centrado en el mensaje con la categoría de representación, involucrando a los actores como espectadores y aprovechando el contexto que los medios de comunicación recrean mediante los spots en esas épocas electorales.

Peor en la Pre-Prueba. Cuestionario No.1

P3 (ejemplificativo)

El **semestre** pasado *seguí* el **problema** de la **coca-cola** *con* (inclusión) la siguiente **pregunta** ¿el **sabor** *será* el **factor determinante** *para que* (propósito) la **gente** *consume* la **bebida** de **coca-cola**?

P4 (ejemplificativo)

Hipótesis El **sabor** de la **bebida coca-cola** *si* (inferencia) es (identificación) el principal **factor** *para* (propósito) que la **gente consume** la **bebida coca-cola**.
Variables: consumo, qué [=algo] tipo de gente, etc.

Tabla 54
Análisis de correspondencia-Peor

criterio	Estudiante	Relación
3.1 <Para elaborar el problema de investigación se selecciona una situación >	1.1 <Un problema de investigación es un suceso >	Fuerte C Problema de investigación = Problema de investigación RL Se selecciona – Es C Situación – Suceso
	1.2 <... un hecho de nuestra vida diaria...>	Fuerte C Problema de investigación = Problema de investigación RL Es = Es C Situación – Hecho
	1.5 <...puede ser un hecho social ...>	Débil C Problema de investigación = Problema de investigación RL Es – Puede ser C Situación – Hecho social
3.5 <...para sugerir soluciones ...>	1.3 <...[hecho social] se le puede dar una solución ...>	Fuerte C Problema de investigación = Problema de investigación RL Para – Se le puede C Soluciones – Solución
3.2 <...[selecciona] una situación que afecta a la sociedad ...>	1.6 <... [es] un problema de la sociedad ...>	Fuerte C Situación - Problema RL Selecciona - Es C Sociedad = Sociedad
3.7 <... [para elaborar el problema de investigación] se hacen preguntas ...>	2.6 <...preguntarnos el por qué [=algo] ...> 2.7 <... cómo [=algo] ...> 2.8 <... para qué [=algo] ...> 2.9 <... dónde [=algo] ...>	Fuerte C Problema de investigación = Problema de investigación RL Se hacen - preguntarnos C Preguntas – por qué, cómo, para qué, dónde
3.5 <...para sugerir soluciones ...>	2.12 <... dar posibles soluciones >	Fuerte C Problema de investigación = Problema de investigación

		RL Sugerir – Dar C Soluciones = Soluciones
--	--	---

Tiene un avance significativo en las estructuras proposicionales del estudiante, en la complejidad de los conceptos y en la amplitud de las proposiciones. Identifica al **problema de investigación** como **suceso** o **hecho** en las Subps.1.1 y 1.2, correspondiendo con el Criterio en la Subp.3.1 y aunque utiliza nuevamente el concepto de vida como en su Pre-prueba, esta proposición tiene un contexto obteniendo mayor complejidad y especificidad en el problema de investigación.

En las Subps.2.1, 2.2 y 2.3, baja el nivel de correspondencia con el Criterio con las mismas proposiciones que había señalado en la Proposición anterior es decir, pasa de la selección de un **hecho social** a **algo** y clasifica los hechos que pueden ser seleccionados para el problema de investigación: **hecho social** (Subp.1.5), **problema** de la **sociedad** (Subp.1.6), **acontecimiento** (Subp.1.7); los dos primeros con implicaciones sociales y el tercero sobre intereses personales.

El estudiante en la Subp. 2.12 indica que se puede dar **solución** al problema, correspondiendo a la Subp. 3.5 del Criterio. Sin embargo, continuando con el análisis, el medio para dar solución es la **materia** (Subp.1.4).

Cabe recordar que, los textos base de los dos profesores de la asignatura, afirman que, no se solucionan los problemas con una investigación dentro o fuera de una asignatura, por lo que la correspondencia es débil. Aunque en la problematización plantea varias preguntas que tienen referencia con un defecto o problema, cuando no necesariamente el objeto de estudio debe ser algo que tenga una dificultad no resuelta o un tema a desarrollar. Una investigación implica construcción de conocimiento.

Contraste del análisis de la Pre-Prueba y Post-Prueba Peor. Cuestionario No.1

El nivel de complejidad es alto, como se analizó en la Post-prueba después de no tener referencia al Criterio en la Pre-prueba.

Casos particulares Cuestionario No.4

P1 (descriptivo)

Subproposiciones

1.1 <El **problema de investigación** se refiere a un **fenómeno social** que resulta interesante o inquietante>

1.2 <...al cual quisieras conocer desde su **origen**...>

1.3 <... explicarlo y sugerir distintas **soluciones** a dicho **problema**.>

Es la única Subproposición de la aplicación del instrumento conceptual del MAP donde se utiliza el concepto **origen** y clasifica lo que se quiere conocer del **fenómeno social**, haciendo uso de la relación lógica *desde* en su función de inclusión. Resulta interesante la jerarquización cuando maneja la función lógica de conjunción conectando las relaciones lógicas verbales: *conocer*, *explicarlo* y *sugerir*, **eso** que se quiere conocer. Cada relación genérica verbal consistiría en:

Tabla 55

Descripción de relaciones lógicas y su implicación en la construcción de conocimiento

Relaciones lógicas	Construcción del conocimiento
Conocer	Describir e identificar el objeto de estudio, supone el paso de una descripción cotidiana a otra que retoma elementos de modelos científicos.
Explicaciones	Establecer relaciones causales entre el comportamiento de un objeto de estudio en determinado proceso y debe argumentar el por qué de esos hechos
Sugerir	Identificar factores de dos escenarios, el real y el ideal para proponer acciones concretas y transitar de un escenario a otro.

La estructuración observa el uso de los conceptos: **origen** y **soluciones**, el primero como inicio del fenómeno y el segundo como resultado del proceso de investigación; puede inferirse que el estudiante identifica cierta complejidad de los procesos que implican conocer el origen hasta sugerir soluciones.

Como cierre del análisis de la Post-prueba, a continuación se presentan dos pruebas de estudiantes de los dos grupos de investigación, por las interesantes evidencias de la construcción conceptual demanda por el MAP. En gris los comentarios sobre las proposiciones de los estudiantes.

Tabla 56

Análisis de problemas de investigación entre estudiantes de diferente semestre

Estudiante - Inv. I (Cuest. No.13)	Estudiante - Inv. III (Cuest. No.1)
<i>Para</i> (propósito) la elaboración [del problema de investigación] <i>primero</i> (secuencia)	<i>En</i> (inclusión) la elaboración del problema de investigación lo principal
Relación lógica de secuencia: primero. Otro: lo principal; con ello clasifica y en la estructura de la proposición	
<i>contamos con</i> (inclusión) un referente de investigación [=referente de estudio], que es (identificación) aquello [=algo]	es (identificación) <i>identificar algo</i>
Los estudiantes en las proposiciones identifican un elemento común en la elaboración del problema de investigación que es, aquello y algo , ambos conceptos con un bajo grado de complejidad.	
aquello [=algo] <i>sobre lo que</i> [=algo] <i>queremos abordar o</i> (conjunción) <i>investigar,</i>	algo [= problema de la vida diaria, hecho social, problema social, acontecimiento de nuestro interés] (P1)
A partir de este momento empiezan las diferencias semánticas significativas en los conceptos y las relaciones lógicas, teniendo como resultado un nivel de complejidad más alto en la prueba del estudiante de Investigación en Comunicación III.	
Mantiene el estudiante el uso del concepto aquello y lo que en el discurso.	El estudiante especifica en su respuesta, el concepto de algo que incluyó en la proposición del nivel descriptivo, ese algo es; entonces clasifica lo que se puede investigar: problema de la vida diaria, hecho social, problema social, acontecimiento de nuestro interés.
preferentemente <i>tiene que ser</i> (condicionante) un referente que <i>nos</i> (inclusión) <i>agrade o</i> (disyunción) <i>nos</i> (inclusión) <i>llame la atención</i>	<i>que nos interese, un tema que nos apasione,</i>
Si bien ambos estudiantes en sus proposiciones hacen referencia a relaciones lógicas genéricas verbales como: <i>interese, agrade, apasione</i> y ambos no refieren a un objeto de estudio pero si a un referente y tema . El contexto de la proposición del estudiante de Investigación en Comunicación III utiliza las relaciones lógicas con referencia a los conceptos enunciados anteriormente en la secuencia de unidades semánticas de la proposición, por ejemplo: problema social .	
	<i>encontrarle</i> un defecto o (disyunción) problema,
Con la relación lógica de disyunción o, indica características de lo que se ha de identificar en las situaciones que ha enunciado y de las cuales pueden seleccionarse para construir el problema de investigación. Aquí problema es en sentido de dificultad o desorden. Es relevante la aclaración, ya que en varias ocasiones los estudiantes de ambas asignaturas comprendieron problema de investigación como el problema de la investigación .	
	<i>preguntarnos</i> el por qué [=algo], cómo [=algo], para qué [=algo], dónde [=algo],
Con la relación genérica verbal <i>preguntarnos</i> y los conceptos: por qué , cómo , para qué , dónde remite a la Subp. 3.9 del Criterio además de especificar las situaciones que pueden ser retomadas para el problema de investigación. En estos conceptos es posible sustituir su significado de algo dentro de los [], por conceptos más precisos: • por qué [=justificación]; cómo [=procedimiento]; para qué [=utilidad]; dónde [=ubicación] Esto es posible debido a la secuencia de unidades semánticas tanto de la proposición analizada aquí como por la información proporcionada en su prueba y que complementa con la clasificación con las relaciones genéricas verbales: <i>indagar</i> y <i>explorar</i> que integra a continuación.	
	<i>como</i> (clasificación) <i>indagar, explorar,</i>
	<i>planteamos hipótesis, variables,</i>
Como la mayoría de los estudiantes de Investigación III, en la proposición incluye aspectos del diseño metodológico: hipótesis y variables , de hecho la relación genérica verbal implica procesos cognitivos más complejos: <i>planteamos</i> , lo cual implica cierto grado de argumentación.	

<i>pues así</i> (inferencia) <i>será mucho más</i> (diferencia) <i>fácil y</i> (conjunción) <i>cómodo realizar la investigación.</i>	dar posibles soluciones , etc.
En la prueba del estudiante de Investigación III, el propósito de las características de la construcción del problema de investigación, se enuncian para hacer <i>más cómodo</i> realizar la investigación . En el caso de la prueba del estudiante de Investigación en Comunicación I y para dar posibles soluciones .	

El cuadro es significativo en tanto demuestra la transición de los estudiantes en el grado de complejidad y proceso de elaboración del problema de investigación, conforme avanzan sus estudios de la licenciatura. Como se observa, ambos estudiantes aplican un razonamiento procedimental y en momentos se expresa la indeterminación sobre el objeto a investigar, es por eso la presencia del concepto **algo**. Y un ejemplo de la diferencia entre el contexto del estudiante de Investigación en Comunicación I y de Investigación en Comunicación III, es que el segundo tiene la capacidad de especificar **aquello** que puede representar esta unidad semántica en situaciones de aprendizaje donde la tarea es elaborar un problema de investigación.

Por supuesto, la mayor correspondencia con el Criterio y nivel de complejidad de las unidades semánticas del estudiante de Investigación en Comunicación III, no significa que su formación tenga más aprendizajes significativos con referencia a la construcción del problema de investigación, sino que evidencia que efectivamente a vivenciado procesos que han potenciado la construcción de estructuras conceptuales que se encuentran en la memoria, insertadas de tal forma que puede recuperarlas con relativa facilidad y a partir de ellas, reestructurarlas y construir estructuras lingüísticas para construir las proposiciones que representan esos aprendizajes.

El estudiante más avanzado en los semestres demuestra su participación activa en sus procesos de aprendizaje y el estudiante del tercer semestre, da evidencias de las estructuras conceptuales que construye a partir de su “aquí y ahora” y es sobre estas estructuras que continuarán complejizándose las representaciones cognitivas pertinentes a la construcción de conocimiento nuevo en el ámbito de la elaboración del problema de investigación y su capacidad para problematizar la realidad.

Los estudiantes de los grupos investigados, ofrecen evidencias también, de que los docentes han tomado decisiones adecuadas para potenciar dichos aprendizajes, porque se ha modificado sus estructuras conceptuales y en su construcción las unidades semánticas tienen una particular estructura lógica pertinente al conocimiento científico.

El docente que con su discurso ejemplifica sesión tras sesión la aplicación del conocimiento científico a situaciones de conocimiento escolar, con ejemplos del ámbito cotidiano, escolar, profesional y científico para motivar al estudiante a acercarse a la realidad como profesional de la comunicación y que su mirada sea cada vez aguda en la identificación y análisis de procesos comunicativos y diseñar estrategias para potenciar la comunicación, establecimiento de acuerdo y transformación de la realidad.

La resolución de la tarea elaborar un problema de investigación de forma individual y en equipo marca diferencias importantes. Ambas situaciones exigen un proceso de autorregulación, revisión de los procedimientos y verificación del cumplimiento de los requisitos; el reto cuando se elabora individualmente es realizar esos procesos en un diálogo interno, que debe tener presente estos aspectos de forma simultánea y en el caso de una elaboración en equipo, debe hacerse uso de la capacidad de escucha y aprovechar la intertextualidad generada a partir de la interacción del equipo, cada uno de los miembros del equipo con preferencias sobre el objeto de estudio a determinar en el problema de investigación, una diversidad en la complejidad de las estructuras lingüísticas y voluntad para resolver en equipo los contratiempos que se presenten hasta dar por concluido el problema de investigación.

4.4 Observación y situaciones de aprendizaje

La observación fue realizada cuando todavía no se abordaba explícitamente el tema, los rostros de preguntas e indiferencia eran constantes, poco a poco se fueron acercando estudiantes para preguntar qué estaba haciendo y qué estaba escribiendo en la libreta. En ocasiones, al enfocar y realizar acercamientos con la cámara de video algunos estudiantes reaccionaban con

cierto desagrado, hasta un “*uuchh*” sonó en el grupo, pero se fueron acostumbrando a la cámara como ojo vigilante de uno y de todos.

La presentación del tema por parte del profesor de Investigación en Comunicación I, tuvo un amplio sustento teórico y ejemplos de investigaciones sobre comunicación, tanto profesionales como de estudiantes y egresados de la licenciatura, destacando la construcción de la mirada de la mirada del investigador y del proceso de exploración como requisito para diseñar el problema de investigación. Esto le permitió acercar la investigación a los estudiantes y motivarlos a seleccionar temas que les interesaran, además de apoyarlos al interior de los equipos en el proceso de elaborar la pregunta de investigación.

El concepto de problema de investigación lo centraba en una pregunta que, describiera lo que les gustaba o no, para desarrollar el proyecto de investigación tomando en cuenta sus recursos. A continuación se insertan algunos fragmentos de los registros de observación:

Jueves 25 de agosto.

Trabajo en equipo, el docente retoma la vida cotidiana, participación amplia de los estudiantes. Poco nivel de análisis que es completado con las intervenciones del docente.

Jueves 1° de septiembre.

Trabajo de lectura: El telégrafo y la orquesta, en equipos para contestar las preguntas planteadas por el profesor; y pide que salgan las personas que no hayan hecho la lectura sobre el estudio científico de la comunicación. Dependiendo del objeto de estudio se define que se va a investigar. Concepto de ciencia como proceso. Expone la necesidad de estudiar aquello pertinente en el campo de la comunicación, diferenciando el referente. Habla de transdisciplinariedad. Invita a los estudiantes, a hacer uso de los conceptos de las teorías de la comunicación. Poca participación de estudiantes en un inicio, contestando las preguntas del docente y dando ejemplos.

Lunes 6 de septiembre.

El profesor ofrece ejemplos de temas a investigar, diferenciando aquellos que son temas sociales de los comunicativos. Tarea: investigar palabras claves relacionadas con el proceso de comunicación, como representación...

13 de septiembre.

Muestra de manera general las etapas y formas en las que se propone hacer investigación. Dedicar un tiempo a explicar que se entiende por etapas, y no confundirla como una serie donde se termina una cosa y se empieza otra. Establece diálogo con el grupo para retomar lo comentado sobre esa etapa y entonces desarrollar el tema, tomando en cuenta los principios teóricos sobre el mundo y que hace el investigador parándose frente a la realidad; retoma a Jesús Galindo. Los estudiantes participan aportando los elementos que cada etapa incluye. Luego señala, la etapa de aplicación, de lo que se ha planeado, las técnicas de investigación, que luego

se ponen de moda. Con las técnicas se obtienen datos. Y comparte una de las entrevistas que él mismo ha realizado y comenta sobre una tesis de licenciatura que ha asesorado.

20 de septiembre.

Explica la mecánica para explorar en equipo lo que en primera instancia se exploró de manera individual, para tener información vivencial, información teórico-conceptual e histórico-contextual y sigue dando ejemplos. Encontrar contradicciones, tener confusiones en la etapa de exploración; se leen algunos trabajos de los estudiantes donde se proponen algunas ideas para sus proyectos de investigación relacionados con la pregunta lo que me gusta y no me gusta con relación a medios de comunicación y productos comunicativos (ensayos interesantes). El grupo que está un poco disperso en la actividad.

En el caso del grupo de Investigación en Comunicación III, el profesor con base en ejemplos de investigaciones de estudiantes de otros semestres y generaciones así como de investigadores reconocidos, da cuenta de la particularidad del enfoque de la asignatura que enfatizaba al mensaje como centro del diseño de la pregunta de investigación e invita a los estudiantes a recordar los aprendizajes de su carrera profesional. Aquí algunos fragmentos:

Miércoles 31 de agosto.

Revisan lecturas sobre conceptos básicos para el desarrollo del proyecto de investigación. Dentro de varias posturas: funcionalista. Estructuralismo: Ronald Barthes para entrar al estudio de las expresiones. Se trabaja en la clase la propuesta teórica de Barthes y se dan ejemplos de su aplicación en la comunicación. Estudios de las expresiones, para conocer el alter - ego. Elemento referible: algo que se puede mencionar y tiene un valor social que se puede estudiar a través del mensaje...“el estudio de la imagen del Elba Esther Gordillo en...”. Como la transformación de las tecnologías impacta en su representación. Participación con ejemplos de los estudiantes. Dificultad en la comprensión de los conceptos según expresiones de los mismos estudiantes. Comportamiento controlado por la presencia del observador. “Cuáles son los sistemas que de alguna manera están contenidos en el mensaje” (profesor)

19 de septiembre.

Exposición de Virginia egresada adjunta de la asignatura sobre algunas de las condiciones de los enunciados, compuestos de sujeto y predicado sea verbalmente o en textos icónicos como los cómics. Otra categoría es la enunciación para recuperar el contexto. Explica también texto y discurso. Y se ejemplifican discurso textos televisivos. Para la materia son importantes las actitudes del emisor ante el mensaje, y tener en cuenta las situaciones y los instrumentos. Da ejemplos pero los estudiantes están dispersos y en la segunda parte de la sesión plantean dudas sobre el texto. El docente comenta que, se va a realizar más que un análisis del contenido es un análisis del discurso, y son importantes las dudas pues el trabajo es individual.

21 de septiembre.

Siguen trabajando ejemplos que pueden retomar para sus proyectos de investigación, seleccionando un campo, enfatizando comunicación y periodismo, y que la materia trabaja expresiones, ya que en investigación II trabajaron actores. Los estudiantes siguen dando ejemplos de temas para conocer el punto de vista del docente sobre sus proyectos. El docente enfatiza que tiene que ser un mensaje informativo. Explicación de lo que es el estado de la cuestión, retomando la investigación en la biblioteca, de las fuentes de información detectadas relacionadas con sus temas. El docente expresa que los ve angustiados.

En ambos grupos, antes de aplicar el MAP en la Pre-prueba, la primera actitud fue de resistencia, rechazo y cierto nerviosismo; aunque se les explicó desde un principio que no se evaluaría ni al docente ni a los estudiantes sino que se pretendía tener evidencias del proceso de aprendizaje de ellos como sujetos activos en su formación. No se puede negar que las connotaciones culturales tanto del ritual como de la palabra instrumento, automáticamente remite a un examen entendido como medición – la mayoría de las ocasiones injusta – de lo aprendido.

La Pre-prueba fue contestada en un tiempo de 15 a 20 minutos en un ambiente tenso de casi silencio absoluto; a diferencia de la Post-prueba donde la cordialidad, el conocimiento del objetivo de esta tesis doctoral y la convivencia cotidiana, aminoraron la tensión y contestaron de forma un poco más rápida la mitad de los estudiantes de los grupos y la otra, entre la amplitud de la respuesta y la indecisión tomaron hasta 23 minutos en la prueba argumentando que no sabían si estaba bien contestada.

Después de observar la actuación del docente, se distinguen estos momentos y pautas de comportamiento en su trabajo en el aula: a) Lectura previa de la teoría de comunicación a estudiar y/o exploración; b) elaboración de redes semánticas sobre los textos leídos, previos a su trabajo en el aula; c) descripción de la teoría y/o mecánica de elaboración del problema de investigación; d) descripción de investigaciones; e) invitación a realizar un ejercicio de problematización de acuerdo a la teoría seleccionada, sucesos comunicativos y experiencias cotidianas; f) asesoría a cada equipo de trabajo en el desarrollo de la tarea; g) exposición de los equipos y/o individual de su problematización y problema de investigación elaborado.

Este vínculo entre la materia y el ejercicio profesional es reforzado por la percepción del profesor sobre los estudiantes y su impacto en el desempeño dentro de una materia de investigación. La participación regular de los estudiantes es una de las características del grupo de Investigación en Comunicación I a diferencia de Investigación en Comunicación III con mayor

participación pero centrada básicamente en una cuarta parte de los estudiantes del grupo; las causas pueden ser varias incluyendo el temor a equivocarse.

4.5 Entrevistas a especialista, profesores y estudiantes

Sobre las entrevistas con los estudiantes, se identifica una referencia a la dimensión práctica del aprendizaje, con mayor presencia del conocimiento de tipo declarativo que la construcción misma de una lógica particular en las representaciones que utiliza para responder a las preguntas. Es constante la motivación sobre su formación profesional y afirman que las materias de investigación son complejas. El doctor especialista en investigación de la comunicación expresaba:

...aquí tampoco hay acuerdo hay toda una serie de metodologías parciales sobre distintos aspectos y hay no se muchos autores algunos mas de moda que otros y dependiendo de su utilidad académica y con muy distintos niveles de profundidad entonces...yo creo que apenas sobre esta cuestiones de comunicación apenas en proceso como de maduración y de elaboración de metodologías mas sistemáticas y aquí también en las metodologías hay muchas diferencias desde los enfoques... porque muchas veces eee los problemas que se plantean no son interesantes no son importantes este no les sirven no tiene que ver con su proceso de formación ni académica ni intelectual ni profesional...pero si creo que es decisivo que se enfrente a los alumnos a esta cuestión que por ejemplo que el tipo de exámenes que se han llamado objetivos es una tontería esos de elección múltiple o esas cosas yo he siempre he optado por métodos de evaluación que están asociados a la exposición oral y la realización de trabajos de investigación que permiten que sean tanto individuales como colectivos que permitan que el alumno desarrolle esas habilidades que son deseables y que están presentes en los programas de estudio de las materias en sentido de cada materia es que el alumno desarrolle determinadas habilidades, entonces este el tipo de evaluación que esta asociada a poder medir de que manera los alumnos han desarrollado las habilidades que se espera que desarrollen y que cumplan con ese objetivo particular yo creo que son las mas deseables...

Son importantes los comentarios del especialista, ya que aborda tanto la dimensión epistemológica como didáctica desde la perspectiva del estudiante y de su formación profesional; identificando el impacto de experiencias de aprendizaje sobre la investigación y elaboración del problema de investigación, en el marco de la continua construcción del objeto de estudio de las Ciencias de la Comunicación. Llama también la atención la insistencia en la diversidad de métodos y su impacto en las formas de abordar el problema de investigación.

Por su parte los profesores responsables de las asignaturas observadas autorizaron la realización de la investigación de esta tesis doctoral con sus grupos, que es un ejemplo de la congruencia con su perspectiva investigativa y práctica docente. Ellos refieren fundamentalmente a las actitudes de los estudiantes y la necesidad de trabajar de forma constante en la invitación de realizar investigaciones y visualizar a la investigación como parte de su futuro ejercicio profesional:

Yo creo que es hasta en investigación I aunque algunos maestros lo hacen bastante bien desde epistemología de la comunicación no se si conozcas a maestros como Jorge, quizás haz oído hablar de él... que son maestros que empiezan a meter mucho en procesos de investigación documental pero se van aproximando a los muchachos con cuestiones de disciplina, de actitud, etc ...pero el choque fuerte creo que es en investigación I, te digo en donde llegan chavos así como que no saben que van a ver, de hecho no saben para que sirve la investigación... que sepa que si yo quiero abordar un objeto de estudio de cierto tipo me sirve mas una teoría o una postura epistémica que otra, entonces que no se case con una teoría este de todo sino que sea capaz de conocer por lo menos dos o tres bien y que sepa por donde entrarle a la realidad no?... entonces generalmente mis semestres los armo de esa manera trato de que el alumno aprenda bien la teoría, que aprenda bien a problematizar desde diferentes posturas teóricas la realidad y desde ahí haga una investigación pequeñita pero que tenga todo el proceso o sea que aprenda bien teoría porque...yo creo que uno de los mayores problemas de hacer investigación es que la teoría los muchachos de repente tampoco saben teoría y dentro de nuestras disciplinas necesariamente, aunque bueno hay muchas rupturas incluso el mismo Bourdieu estaba en contra de eso pero, para poder problematiza tienes que saber teoría incluso para no hacer uso de la teoría tienes que conocerla para saber porque no haces uso de ella...

...mira algo que me ha preocupado mucho es la problematización y la construcción de categorías para la investigación, entonces para mí esos son como los puntos centrales del proceso de investigación y obviamente la lectura de los datos entonces...si la parte teórica la aprendieron bien bueno la parte metodológica serán capaces de recuperar la teoría para construir categorías y entonces medir el objeto de estudio no? entonces cuando les das metodología y te dicen y de donde saco las preguntas o este que hago ...ahí te das cuenta de que no aprendieron nada de la clase y entonces te tienes que regresar para explicarles el procedimiento se tiene que amarrar desde los planteamientos este teóricos no? ...entonces quiero dar como tres líneas teóricas y desde esas líneas que ellos vaya construyendo un problema a partir de un objeto de estudio que ellos elijan no?... la otra es darles las otras líneas de investigación que a veces lo solicitan los chavos aunque no se me hace sano pero en caso necesario habrá que hacerlo no? este y desde que empezaran a problematizar desde la teoría los objetos de estudio y posteriormente ya ahondar en la parte de la investigación cualitativa para que empiecen a construir categorías teóricas y de esas categorías teóricas entonces enseñarles las técnicas o que ellos aprendan hay muchos manuales de técnicas y desde ahí hacer un trabajo de investigación.

Es interesante el acento de ambos profesores en la construcción del objeto de estudio para el problema de investigación con base en las aportaciones de las teorías de la comunicación, la necesidad de fortalecer la problematización

como requisito indispensable del proceso de construcción del problema de investigación y su perspectiva docente desde las necesidades y expectativas del estudiante.

En las entrevistas a profesores de las asignaturas, relacionan el conocimiento y lo afectivo, entre el interés por la investigación y los intereses de los estudiantes y su futuro profesional. Por otro lado, promueven procesos de construcción de conocimiento, de interacción, intertextualidad pero también se presentan las resistencias de los estudiantes a participar en la dinámica del grupo, plantear sus dudas y aportaciones. Caracterizan a la investigación realizada en la universidad como más formal, con pasos y acciones aunque expresan que es difícil elaborar una pregunta de investigación y que el tema a investigar debe de gustarles. También distinguen entre marco conceptual y objetos de estudio, así como la imprecisión de sus objetos de estudio y las diferentes metodologías para el desarrollo de la investigación.

Por su parte, los estudiantes, comparten algunas experiencias relacionadas con las asignaturas de investigación, las dificultades en la elaboración del problema investigación y la utilidad de la investigación en su formación y futuro ejercicio profesional:

Entrevista No. 1: Pues si, en investigación I no se me hizo un poco tediosa, la de investigación del semestre pasado realmente nos llenaba de información sino que nos daba los conceptos básicos y pues mi trabajo fue sobre la santa muerte pues entonces ya como que era más práctica y así como que no se hace tan tedioso eso de estar leyendo porque es más complicado entenderlo leído que ya en la práctica...Pues de hecho fue en el otro curso de investigación que era muy práctica, la estuvimos trabajando todo el semestre, la de cuarto semestre no me gusto nada fue así de encuestas y la del otro semestre, la investigación la fuimos construyendo con lo que traíamos el semestre pasado y fue como fue saliendo la investigación así que lo que no se nos dio así como que consejos para resolver el problema de investigación o buscar las respuestas...me costo trabajo definir así como que el problema de investigación se mas o menos lo que se tiene que hacer para que el problema de investigación tenga lo que es una respuesta pero no lo puedo así como definir un problema de investigación que es tal tal tal por eso es que lo veo un poco complicado...

Entrevista No.2: A partir de que comenzamos a asistir a los lugares de nuestro referente de estudio e iniciamos nuestras primeras actividades de observación, surgieron diferentes interrogantes en el interior de cada uno de los integrantes del corporativo; decidimos unificar todos los cuestionamientos y formular así nuestra pregunta “general de investigación”...En un principio fue complicado pues todos teníamos ideas muy dispersas, pero al continuar con nuestra actividad de observación, surgieron nuevas

interrogantes que dieron lugar, aunque de manera complicada, a la unificación antes mencionada...

Los estudiantes tienen perspectivas diferentes de sus experiencias de aprendizaje; combinan en sus respuestas aspectos de su proceso de aprendizaje, las mecánicas de trabajo de los cursos, los proyectos de investigación desarrollados y los aprendizajes resultado de dichas experiencias. Resulta por demás valioso, que los estudiantes reconozcan que: la investigación es un proceso, las asignaturas de investigación se inician con un desconocimiento sobre el tema y que poco a poco desarrollan sus habilidades para diseñar un problema de investigación y realizar la investigación misma, aún cuando en ocasiones no se identifique en un primer momento las aplicaciones que en el ámbito profesional tiene la investigación.

El ambiente de las asignaturas de investigación es difícil en tanto no hay motivaciones positivas al respecto, resultado de las percepciones de los estudiantes y algunos profesores de la licenciatura que no reconocen los beneficios de la investigación en la formación de los futuros comunicólogos, pero poco a poco cambia favorablemente la representación sobre la investigación.

Después de analizar datos recolectados, de los escenarios educativos investigados, es posible presentar la interpretación, interrelacionando las categorías teóricas y razonamientos derivados de ellas para dar cuenta de las habilidades que aplica el estudiante de Ciencias de la Comunicación en el proceso de elaboración de un problema de investigación.

5. INTERPRETACIÓN

La propuesta de Wells (2001) bajo el enfoque filogenético es útil para diagramar la interacción de los estudiantes y profesor, ya que lleva al análisis de los grupos sociales a los que pertenecen los estudiantes, dentro y fuera de la universidad, y cómo impacta en la selección de hechos de la realidad para investigarlos. Lo anterior es posible identificarlo y analizarlo en las pruebas-ensayo en el nivel ejemplificativo y el trabajo en equipo de los estudiantes al proponer como problema de investigación, al tipificar los tianguis de la zona a investigar y describir cómo es que los tianguis han sobrevivido al impresionante desarrollo de los tiendas de autoservicio. Y en el caso del problema de investigación sobre las Muertas de Juárez, los estudiantes demuestran el conocimiento del entorno político y social sobre una de las problemáticas sociales de mayor relevancia hasta nuestros días; la percepción del entorno se objetiva en el discurso.

La socialización escolar provee de artefactos simbólicos (Wells, 2001) que las personas en su rol de estudiantes-investigadores (Giere, 1992) elaboran para reconocer objetos de estudio de la comunicación, actores, instrumentos, medios de comunicación entre otros elementos del suceso comunicativo; con esta base, los estudiantes construyen el problema de investigación. Por ejemplo, en la tabla número 12 de la Pre-Prueba del grupo de Investigación en Comunicación I, donde el estudiante ha incorporado a sus estructuras conceptuales unidades semánticas propias de la construcción de un problema de investigación que es también un problema de conocimiento.

La interacción, es el espacio donde se generan acuerdos a partir de la coincidencia física o virtual de las personas (Van Dijk y Kintsch, 1983) para elaborar el problema de investigación, sin necesariamente tener una instrucción específica del profesor sobre qué tiene que pensarse, qué conceptos conectar y con qué unidades semánticas relacionarlas; delinea algunos pasos y especifica el producto a entregar después de realizar su trabajo de potenciar el aprendizaje en los estudiantes, en la interacción cara a cara dialogando, promoviendo la modificación de representaciones cognitivas sobre el problema

de investigación, su construcción y verificación de que el problema propuesto cumple con los requisitos científicos y escolares.

Lo anterior, se identificó en las exposiciones ante el grupo, a partir de las tablas de análisis 30 a la 41, donde con un ejemplo fue posible realizar verificar que el problema de investigación cumpliera los requisitos metodológicos y epistemológicos propios de un determinado paradigma de las Ciencias de la Comunicación.

Las categorías propuestas por Van Dijk y Kintsch (1983) diagraman los escenarios educativos. Así, el supuesto contextual aplicado en las situaciones específicas de los estudiantes, el trabajo en equipo, la exposición de su problema de investigación y la resolución de la Pre y Post-prueba; estos contextos implican eventos sociales y cognitivos en la reconstrucción de representaciones cognitivas. En el análisis de la Post-Prueba, por ejemplo en las tablas de análisis número 45 y 47, observa como la problematización propuesta por el docente, contribuye a la construcción de una particular perspectiva de la problemática en los estudiantes y que sea parte de las estructuras conceptuales pertinentes al acto de responder una prueba dos semanas después de terminar el abordaje del tema.

En el caso del supuesto de funcionalidad, aún cuando los estudiantes han estudiado las Ciencias de la Comunicación y escuchado las recomendaciones del profesor, no se detienen a evaluar si todos comprenden lo mismo y en el mismo sentido, así que procuran un mínimo de entendimiento para resolver el diseño de la pregunta de investigación.

El supuesto pragmático se aplica a los procesos de interpretación del estudiante porque evalúa las representaciones que coinciden con el contexto en el que está inserto y resuelve el qué; debe recordar qué ha de discutirse, cómo realizar acuerdos, cómo valorar si el problema de investigación es adecuado, entre otros aspectos descritos en el apartado VI. Elaborando el problema de investigación de los estudiantes de Investigación en Comunicación I.

Bajo el supuesto de interacción, el estudiante identifica sus motivaciones, intereses personales y profesionales, y los propone al equipo para su discusión o bien los utiliza para argumentar la pertinencia de su problema de investigación. Trabajan eficientemente en equipo asumiendo roles activos turnándose espontáneamente el liderazgo en la tarea con reglas previamente comprendidas, porque no hay instructivo de desempeño de roles, sólo se asume como resultado de la socialización. El intercambio de roles observados en más de uno de los momentos de trabajo en equipo, donde la discusión son los conceptos adecuados para la caracterización del objeto de estudio del problema de investigación, como se muestra en el análisis del discurso del equipo de Investigación en Comunicación III, en el momento VII. Mensaje de tipo informativo: otra vez tipificación.

Y el supuesto situacional, porque la situación de exposición frente al grupo es formal así como la resolución de las Pruebas del MAP, cada situación es un escenario, donde aún cuando el estudiante tenga experiencia en ellas, se enfrenta a actores, discursos, representaciones y cuestionamientos, estrategias discursivas y grados de complejidad diversos. Lo anterior se demuestra en el análisis de la información recolectada con la técnica de observación y el contraste entre la Pre-prueba y Post-prueba, es decir, un mismo instrumento diferente situación.

Para el estudiante, cada situación implica contextos diversos y distingue quién dice qué cosa, con qué argumento, qué relación tiene ese argumento dado o escuchado desde las estructuras conceptuales propias y el texto base del profesor en la asignatura. Esto es, el estudiante distingue al usuario del lenguaje (Van Dijk y Kintsch, 1983), el rol que juega y los criterios para la determinación si es verdadero o no lo que enuncia, como cuando un estudiante revisando los textos del curso cuestiona si el problema de investigación que proponen en ese momento cumple con los requisitos epistemológicos y metodológicos desde el discurso escolar y científico, así lo refleja el análisis de la tabla número 22.

El estudiante es capaz de transitar del conocimiento cotidiano sobre los hechos vividos a nivel local y global a la identificación de sucesos comunicativos y de ahí la identificación de objetos de estudio de las Ciencias de la Comunicación, impactando la elaboración del problema de investigación. Lo anterior como resultado de la interacción, donde a través del discurso se intercambian estructuras semánticas que provocan procesos cognitivos dependiendo de la demanda cognitiva, el grado de adecuación de las estructuras semánticas, complejidad y coincidencia su entre los actores educativos (Porlán, 1997). Precisamente, en las exposiciones de los equipos de Investigación en Comunicación I, en la tabla número 24, está representada esta capacidad.

En este contexto es clave el concepto de aprendizaje de representaciones de Ausubel (1987), ya que la mediación simbólica es la base del aprendizaje del conocimiento científico exigiendo a los estudiantes desarrollar sus habilidades cognitivas; porque la cognición es el proceso de relacionarnos con la realidad (Campos y Gaspar, 2008a). Lo cual se observa al contrastar la Pre-prueba y Post-prueba, donde se identifican variaciones en el grado de complejidad de las unidades semánticas utilizadas tanto en los conceptos como en las relaciones lógicas.

El estudiante se desenvuelve en situaciones de aprendizaje que exigen resultados sobre conocimiento que reconstruye estratégicamente (Wells, 2001) aplicando los recursos con los que cuenta, como los aprendizajes de las asignaturas de Epistemología e Investigación de la Comunicación, porque los conceptos pueden ser reconstruidos cuando se presenta la tarea de seleccionar un suceso de la realidad que corresponda a un concepto o teoría de la comunicación; dicha reconstrucción está identificada en la interlocución con el profesor del grupo en el proceso de exposición del trabajo individual y en equipo.

El estudiante construye su representación de comunicación y sus elementos argumentando, por qué ese objeto es el qué, adecuado al problema de investigación solicitado. Así es posible analizar las representaciones de los

estudiantes en su correspondencia con el conocimiento científico (Campos y Gaspar, 1996); un ejemplo es la tabla de análisis proposicional número 27.

Al estar insertos los estudiantes en el campo académico de la comunicación, su formación es condicionada por tres factores fundamentales: instituciones, actores y actividades generadas por los académicos como la producción de conocimiento (Fuentes, 1995). Así, la mayoría de la literatura de investigadores leída por los estudiantes cuestiona la pertinencia, sustentabilidad de los proyectos de investigación y supuestos teóricos, sin ofrecer alternativas de diseño de investigación de comunicación en un marco epistemológico pertinente, limitando su mirada profesional y su apertura (Rizo, 2004) para plantear preguntas a la realidad y de ahí elaborar el problema de investigación; como fue comentado en su oportunidad por el especialista y los profesores responsables de los grupos investigados.

Si la condición epistemológica de las Ciencias de la Comunicación no estuviera cuestionada, en los textos trabajados por el estudiante podría concentrarse en el análisis de la construcción del ejemplo, identificando y comprendiendo el objeto de estudio para comprender el suceso comunicativo y la pregunta de investigación; es decir, los procesos cognitivos serían enfocados y en correspondencia con el campo y objeto de la Comunicación. Dicha dificultad, se reconoció en varios momentos tanto de las Pruebas como en las experiencias de aprendizaje de exposición, en concreto en el análisis de la tabla número 36, sobre el enfoque epistemológico del objeto de estudio.

De acuerdo al Criterio y las respuestas de estudiantes y profesores, los elementos básicos de la elaboración de un problema de investigación coinciden con la propuesta de Bunge (1960), quizás por ser los elementos mínimos de un problema: el reconocimiento de los hechos, el “descubrimiento” de un problema y el planteamiento de la pregunta. De este mismo autor puede comentarse que, al menos en el recorte de realidad investigado, sigue siendo un punto de referencia en la formación de los estudiantes. Los estudiantes relacionan las ciencias naturales, al modelo funcionalista de la comunicación y expresan la necesidad de seguir los pasos para elaborar el problema de investigación; un

ejemplo es el análisis realizado en la Pre-pueba del cuestionario 31 de Investigación en Comunicación I y en la tabla de análisis número 12.

Además de estos requisitos fueron identificados otros propuestos por Kumar (2008), Kroelinger (2002), Sánchez (1995) para la construcción del problema de investigación, al seleccionar una situación que es problemática, sobre la cual se desconocen algunos aspectos, planteado en forma de pregunta.

Las experiencias de aprendizaje preparan y potencian en el estudiante el desarrollo de procesos cognitivos, por eso es relevante la demanda cognitiva para ejercitar razonamientos, responder a las instrucciones del profesor, cubrir los requisitos de la actividad y elaborar el problema de investigación con la aprobación del profesor. Aquí está presente la capacidad para distinguir conocimiento cotidiano del científico (Lemke, 1992) como lo describe el análisis del discurso del docente y de los estudiantes que expusieron individualmente, que ejercitan razonamientos de una mayor complejidad al utilizar conceptos del campo de las Ciencias de la Comunicación y argumentar ante el profesor, la pertinencia del problema de investigación propuesto, retomando la formación profesional con la que cuentan hasta ese momento.

El estudiante cumple con los requisitos de elaboración del problema de investigación: ejercita la aplicación de habilidades cognitivas estableciendo relaciones y finalmente la estructurando lógicamente sus representaciones cognitivas para construir conocimiento nuevo (Campos y Gaspar, 1996), así se observa en la Post-prueba, donde ambos grupos investigados mejoran su correspondencia al Criterio.

Al analizar las proposiciones de las respuestas al MAP en la Pre-prueba, Post-prueba, el trabajo en equipo y en la exposición del problema de investigación: los estudiantes de Investigación en Comunicación I, se encuentran en el proceso de contestar a la pregunta que plantea Paláu (2006): ¿Dónde terminan las condiciones de vida y comienza la ciencia?, porque en las propuestas de problemas de investigación son hechos sociales y cotidianos y no un hecho de la vida transformado en un suceso comunicativo pertinente al campo de las

Ciencias de la Comunicación. Reflejado en la representación conceptual de los estudiantes de Investigación en comunicación I y III, de la Pre-prueba a la Post-prueba.

Lo anterior representa una doble tarea para el estudiante porque requiere comprender la teoría que describe y explica la realidad para luego ajustar esos modelos al contexto y la postura paradigmática asumida, lo cual impacta en el desarrollo de otro tipo de habilidades que van más allá de la problematización, porque el modelo científico (Giere, 2008) no es universal sino un modelo de representación del mundo resultado de la acción del ser humano, que no puede ser formado de otra forma que con la actividad de representar (Wells, 2001); el estudiante no construye modelos científicos pero sí modelos cognitivos sobre dichos modelos; como cuando el estudiante de Investigación en comunicación III, cuestiona al profesor con relación al concepto de representación, utilizado una y otra vez en la elaboración del problema de investigación.

La exploración es una serie de actos que llevan al estudiante a contrastar su visión de la realidad entre el ser cotidiano y el ser epistemológico (Rizo, 2004) resultado de especializarse en un campo de conocimiento científico. Los estudiantes aprovechan la investigación a realizar en la asignatura para conocer un poco más el tema o el hecho sin realizar conscientemente la reestructuración de sus representaciones porque la dinámica áulica poco lo cuestiona. Es indiscutible el impacto de la exploración como actividad de aprendizaje en la construcción de la representación de problema de investigación y descripción de un suceso cotidiano para transformarlo en un objeto de estudio dentro de un problema de investigación.

Las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, muestran los procesos que viven los científicos porque construyen conocimiento y tienen que trabajar la práctica investigativa (Rizo, 2004) aunque con un nivel de complejidad menor, al no tener hasta ese momento un dominio de las teorías científicas y metodologías del campo de la comunicación y el objeto de aprendizaje, ya que el objetivo no es formar científicos. Para identificar el nivel de complejidad y correspondencia con el conocimiento científicos es pertinente el Modelo de

Análisis Proposicional como herramienta de análisis del discurso de los estudiantes en situaciones de aprendizaje.

Los estudiantes cuestionan a la realidad al preguntarse: qué es digno de ser investigado, los requisitos para la construcción del problema de investigación, realizan el acto de lectura, construyen representaciones cognitivas y de ahí construcciones lingüísticas representadas en la comunicación verbal oral y escrita a través de las experiencias de aprendizaje y aplicación de las pruebas.

Los estudiantes y el profesor utilizan modelos de comunicación para explicar los sucesos a investigar en las Ciencias de la Comunicación. En ambos grupos seleccionaron hechos que destacan la interacción entre personas y mensajes comunicativos retomando como guía en el diseño de la pregunta de investigación el modelo funcionalista, ya sea de forma implícita o explícita, por ejemplo cuando analizan la construcción de la pregunta de investigación con el grupo se pregunta cuál es el mensaje, el emisor y el receptor o bien es parte de los elementos que componen en el nivel ejemplificativo en las pruebas del MAP.

Las habilidades cognitivas son relevantes, en el proceso de estructuración del problema de investigación y en la pregunta misma porque las relaciones que se establecen entre las estructuras conceptuales son acciones cognitivas (Wells, 2001); el concepto de representación no es estática, ya que en otro contexto ha implicado una y otra vez la construcción de representaciones hasta poder enunciar el concepto de manera científica (Giere, 2008), como se observa en las tablas de análisis número 48 y 49.

La determinación del objeto de estudio es el centro del problema de investigación y el objeto es un modelo científico creado por científicos (Giere, 2008); la comprensión de estos dos supuestos contribuye al aprendizaje objetivo del trabajo de los científicos en el marco de sus mitos y errores propios del momento (Kuhn, 1971). Sobre este punto, la retroalimentación docente insistió en varios momentos de la exposición de problemas de investigación.

Como resultado de las experiencias de aprendizaje, cuando el estudiante se enfrenta a las investigaciones, analiza de forma aislada los elementos porque aún no logra comprender cómo se objetivan en los factores sociales que impactan en la estructuración de categorías científicas; así su mirada profesional va de un paradigma a otro, dejando pendiente detenerse en las diferencias epistemológicas y sus implicaciones para la identificación de sucesos comunicativos y su inserción en un problema de investigación.

Debido a lo anterior, las preguntas de investigación tienen limitaciones en el grado de abstracción como modo de pensamiento, complejidad del vocabulario y construcción sintáctica y semántica aún cuando el estudiante describe, explica y propone el estudiante. De ahí que, sea necesario tener presente en la formación de estudiantes de Comunicación, formar sujetos epistémicos que sean capaces de construir conocimiento en procesos de aprendizaje e investigación (Giménez, 2002) y apoyarlos en su transición de estructuras conceptuales más alejadas del conocimiento científico a uno más apegado a las Ciencias de la Comunicación. Un ejemplo de este proceso de modificación de estructuras conceptuales se demuestra en el análisis del discurso, en la tabla 47.

Es necesario trabajar la terminología científica que será parte de la pregunta de investigación, porque como afirma Pearce (1994) el nombrar es evocar, se vuelve real “algo”; entonces, puede comprenderse que la evocación realizada por un estudiante al llamar a una persona “receptor” y no “actor” tiene representaciones diferentes y es una habilidad intermedia (Campos y Gaspar, 2008b). Así se observó, por ejemplo en el caso del análisis del cuestionario número 19 del grupo de Investigación en Comunicación III.

El estudiante resuelve la tarea al responder las preguntas del MAP, proponer un problema de investigación, explicar el enfoque comunicativo y argumentar su pertinencia como objeto de estudio de las Ciencias de la Comunicación; como resultado, en el proceso de contraste de la Pre-prueba y la Post-prueba, se observa la modificación de las estructuras conceptuales en dos momentos

diferentes, cada uno de ellos con un particular interacción en las situaciones de aprendizaje.

Los estudiantes saben que han aprendido pero no se detienen a reconocer y analizar cómo es que se ha complejizado su discurso, aún cuando como estudiante de comunicación, es quien tendría mayores herramientas para abrir un “apoché” para analizar el apego de las unidades semánticas utilizadas al principio de su formación y cómo es que cada asignatura aporta determinada terminología (Sternberg, 1987) que modifica de manera significativa su mirada del mundo real y posible (Van Dijk y Kintsch, 1983). Es en este contexto que, el estudiante responde con unidades semánticas que construyen estructuras lingüísticas diferentes en cada prueba aplicada, las preguntas del MAP y su decodificación son las mismas, pero su interpretación y construcción de respuestas no, por los procesos potenciados por el docente a través de su interacción con el grupo; en donde los problemas de investigación planteados efectivamente son elaborados a partir de un mundo real y posible; así lo demuestran las experiencias de aprendizaje analizadas al momento de exponer los problemas de investigación de forma individual y en equipo.

En el análisis del discurso de las respuestas de los estudiantes es clave comprender que la ciencia tiene una sintaxis particular en sus proposiciones (Giere, 2008), una estructura lógica conceptual (Campos y Gaspar, 2008a) que por sí misma establece los requisitos a cumplir en la comprensión y aplicación de un proceso de investigación y su aprendizaje. Esto lo va comprendiendo el estudiante en las situaciones de aprendizaje con aproximaciones al discurso docente, el conocimiento científico y otras fuentes de información. Sobre esta modificación de la estructura lógica conceptual en las proposiciones se representó en un primer esquema de organización en la tabla número 12, como resultado de las primeras aproximaciones al Modelo de Análisis Proposicional y en un segundo momento fue aplicado en el análisis de las respuestas de los estudiantes, como guía del nivel de correspondencia con el Criterio así como su grado de complejidad en las construcciones discursivas que representan las construcciones conceptuales.

Si un estudiante utiliza unidades semánticas del conocimiento cotidiano implica que todavía no ha llegado a comprender e integrar a sus estructuras conceptuales el grado de complejidad necesario en las propuestas científicas de representación de la realidad (Campos y Gaspar, 2008b); esto es importante ya que en los sistemas universitarios se ofrece una formación científica para asegurar – en cierta medida – que la perspectiva de la realidad y las decisiones tomadas en ella cumplan con sus objetivos y transformen la realidad de acuerdo a la visión de mundo asumida. Por ello, el estudiante pasa de definir el problema de investigación como “algo” que se desconoce a sustituirlo por unidades semánticas que representan conceptos y objetos de estudio del campo de la Comunicación, de ahí que se recomendara tener presente algunos supuestos antes de leer el contraste de los análisis de la Pre y Post-prueba.

Los estudiantes construyen organizaciones conceptuales para responder a las preguntas del MAP y no son repetición de los textos básicos de la asignatura ni del texto base del profesor. De hecho, sus organizaciones conceptuales dan cuenta de un diálogo interno que le hace asumirse como quien desarrollará la investigación y no bajo la concepción de tener que estructurar respuestas correctas como si se tratase de un examen memorístico; por eso varían las construcciones conceptuales de los estudiantes en las respuestas a sus pruebas, tanto de estudiante a estudiante como de la Pre a la Post-Prueba.

Las organizaciones conceptuales representadas en las proposiciones analizadas, responden a la estructura de una pregunta de investigación y el grado de complejidad y recuperación del conocimiento científico de sucesos comunicativos varía de un curso a otro, entre un estudiante y otro, en parte por la demanda epistemológica de la asignatura. Esto es posible observarlo en tabla de análisis de la Pre y Post-prueba de los dos grupos, donde la correspondencia con el Criterio se concentra en el nivel epistemológico explicativo pero con la diferencia significativa de que el tipo de relación con el Criterio es mayor en la Post-prueba. La representación ideacional del problema de investigación responde a la necesidad de conocer algo que se desconoce.

Si alguno de los actores educativos utiliza una palabra desconocida, el equipo o grupo no hará una pausa para aclararla a menos de que no sea posible inferir el significado o bien sea determinante para la construcción del problema de investigación (Sternberg, 1987); no esperan terminar de leer el texto o escuchar el discurso completo de la clase para inferir, comprender el significado y las implicaciones mismas del texto en la consecución de la tarea asignada (Sternberg, 1987). Es en ese proceso de negociación y argumentación que se potencia el aprendizaje, ya que el lenguaje es social y generado en determinado contexto (Staver, 1998); como se analizó en la tabla número 22, en donde el equipo de trabajo hizo un paréntesis explícito para discutir algunas categorías que desde el campo de la Comunicación resultaban relevantes y pertinentes a sus propuestas de preguntas de investigación.

Es decir, la representación cognitiva de un objeto de estudio de comunicación, es el conjunto de representaciones que integran en una representación lingüística aprendida en las materias de investigación y otras como parte de su trayectoria curricular, categorías como receptor, comunicación, suceso comunicativo, entre muchas otras (Van Dijk y Kintsch, 1983), es por ello que se observan diferencias significativas entre las respuestas de los estudiantes de Investigación de la Comunicación I a Investigación de la Comunicación III, ya que conforme avanzan en el mapa curricular tiene experiencias de aprendizaje que fortalecen y amplían su formación profesional y este caso concreto en el abordaje del problema de investigación.

Los conceptos manejados por los estudiantes pueden ser reestructurados en el acto de responder, dialogar, negociar y acordar (Pozo y Scheuer, 1999) en situaciones de aprendizaje, llegando a ser más o menos congruentes con los planteamientos científicos.

Las motivaciones llevan al estudiante a dar su mejor esfuerzo por la posibilidad que le ofrece una materia de investigación de reconocer los procesos comunicativos en la vida cotidiana y profesional (Tapia y López, 1999), como se indicó en el apartado de la técnica de entrevista y la técnica de observación; porque la disposición de los estudiantes, a decir del especialista y de los

profesores de los grupos investigados, se transforma positivamente cuando los estudiantes se van adentrando al tópico de la investigación a desarrollar y entran en contacto con la realidad. Y en la observación, la actitud positiva en las experiencias de aprendizaje indicaba sin lugar a dudas un interés y participación mucho mayor. El estudiante es persistente en su intento por conocer (Porlán, 1997), ya sea por ser en un primer momento una tarea ineludible a ser evaluada y/o por el interés y motivación que poco a poco va creciendo al darse cuenta de que su particular mirada de la realidad, diferente de sus amigos y compañeros que estudian otras licenciaturas; el estudiante disfruta la transformación de su mirada profesional.

El estudiante aplica razonamientos estratégicos basados en reglas que requieren de esfuerzo (Lohman, 2002), ya que de otra forma abandonaría la tarea en el momento en que enfrenta la dificultad de comprender qué es el problema de investigación y cómo elaborarlo. Este tipo de razonamiento está muy relacionado con el razonamiento procedimental y es posible observar la combinación de los razonamientos y el esfuerzo cuando se identificaron, en la tabla número 30, los momentos por los que atraviesa la construcción de la pregunta de investigación apegándose cada vez más al Criterio.

En el recorte de realidad investigado, también se identificaron casos de olvido, como resultado del aprendizaje (Tapia y López, 1999) tras la revisión del tópico dentro de la asignatura porque en el proceso de aprendizaje potenciado por el profesor, destaca un elemento sobre otros llevando al estudiante a modificar las representaciones y/o enfocar los conceptos a unidades semánticas que respondieron a la demanda cognitiva del aprendizaje situado; así la Pre-prueba identificada como la mejor, en la Post-prueba, el nivel de correspondencia con el Criterio se redujo.

Los problemas de investigación entregados por los estudiantes, se enfocaron al interés por saber algo hasta la identificación de un suceso dentro de la perspectiva comunicativa; fueron pocos los estudiantes que incluyeron el ejemplo, quizás por falta de tiempo o temor sobre si fuese o no pertinente y correcto; de ahí la riqueza de sus propuestas de problemas de investigación en

el trabajo en equipo y la retroalimentación en las exposiciones de problemas de investigación construidos de forma individual.

Se identificó que el estudiante puede conocer las palabras pero no tiene un concepto (Lemke, 1997) apegado al conocimiento científico o sólo responde el nivel descriptivo sin poder explicar el proceso de elaboración ni un ejemplo que responda a las especificaciones del conocimiento científico y escolar (Campos y Gaspar, 2008a).

Las situaciones de interacción en las exposiciones y trabajo en equipo dan cuenta de que las organizaciones conceptuales del estudiante pueden estar erróneamente estructuradas conforme el texto base del profesor y el conocimiento científico, accesibles, o no. Como afirman los investigadores Campos y Gaspar (1996) ello depende de las relaciones establecidas en la estructura conceptual para acceder al conocimiento así como la reestructuración de las representaciones que tiene hasta ese momento.

Uno de los aspectos más apasionantes en el análisis proposicional, es el acto de lectura del estudiante que lo lleva a comprender y/o inferir los significados de las palabras, la intención de la situación que enfrenta contrastando sus representaciones y aprendizajes anteriores, apoyándose en ellas y reestructurando los modelos y representaciones en un proceso de re-cognición (Van Dijk y Kintsch, 1983); porque no es igual la presentación de un examen propio de la asignatura a responder una prueba que es parte de una tesis doctoral.

Cada una de las proposiciones analizadas, describen conceptos más allá de ser una respuesta mecánica a las preguntas del MAP, porque las respuestas detonan procesos cognitivos (Van Dijk y Kintsch, 1983) donde el estudiante reconoce las palabras escritas, relaciona significados con el contexto, recuerda conceptos albergados a su memoria y hace los ajustes necesarios para responder a las preguntas y proponer un problema de investigación, de acuerdo a las representaciones con las que cuenta, sus motivaciones y acciones presentes, asumiendo el rol de un estudiante de Ciencias de la

Comunicación que es cuestionado y puesto a trabajar en equipo para elaborar la pregunta de investigación.

El estudiante llega a acuerdos sobre qué es la comunicación, cuáles sus objetos de estudio, qué daría tiempo investigar si es sólo por un curso, cuál enfoque es el adecuado, cómo sabemos que ese problema de investigación cumple con los requisitos aplicando razonamientos verbales para identificar información relevante, comprender y proponer alternativas, así como juicios sólidos para argumentar de forma eficiente con sus interlocutores (Lohman, 2002).

Las habilidades generales: exploración, observación y la capacidad de sorpresa en el proceso de exploración realizado antes del trabajo en equipo y en la reconstrucción de sucesos dignos de ser investigados tanto para responder a las pruebas como en el trabajo en equipo; en particular la problematización para identificar el suceso comunicativo a investigar, así como las habilidades para el diálogo con las representaciones de la realidad, de escucha, tolerancia a la frustración, al dialogar con el grupo, con el texto y él mismo en la elaboración del problema de investigación.

Seleccionar, redactar, identificar, plantear son relaciones genéricas verbales utilizadas por los estudiantes para describir un problema de investigación como se indicó en su momento en el análisis de las respuestas de las pruebas; sin embargo, no tienen la oportunidad de reconocer las acciones cognitivas que realizan para tener como resultado cada uno de los procesos y productos cognitivos a que refieren estas relaciones genéricas verbales. Es por ello que, siempre se enfocan a la tarea y los paréntesis realizados en el proceso de construcción de la pregunta de investigación tuvieron el objetivo de explicitar los conceptos y acordar los elementos comunicativos que serían abordados como objetos de estudio.

Estudiar e investigar son relaciones genéricas verbales recurrentes en los estudiantes para describir la investigación y explicitar la pregunta de investigación. Cabe destacar la diferencia epistemológica entre investigar y

estudiar ya que investigar implica un proceso apegado bases científicas y estudiar puede referirse a un tema; quizás utilice estudiar porque selecciona un objeto de estudio pero no es lo mismo estudiar como conocer más que construir conocimiento nuevo o bien es un acuerdo social dentro de la cultura escolar.

El razonamiento procedimental (Lohman, 2002) es la piedra anular tanto en la elaboración de respuestas para contestar el MAP como para trabajar en equipo, exponer y argumentar el problema de investigación que se propone, con base a reglas establecidas por el profesor y requisitos del conocimiento científico. Aquí, las representaciones cognitivas efectivamente son un monitor de las acciones realizadas por los estudiantes (Van Dijk y Kintsch, 1983) ya que comparan las representaciones que poseen con las representaciones de aquello que deben de realizar conforme a un área de conocimiento y acción; un ejemplo es cuando los estudiantes verifican los requisitos del problema de investigación revisando los textos de la asignatura recomendados por el profesor.

Las estrategias del sistema cognitivo son secuencias mentales (Van Dijk y Kintsch, 1983) presentes en la actividad y respuestas de los estudiantes al identificar sonidos, letras, analizar estructuras sintácticas, comprender enunciados y significados textuales, la relación semántica entre líneas, la generación de expectativas sobre los significados, entre otros momentos. Por eso, resulta fundamental el análisis del discurso del docente y estudiante, como se observa en las exposiciones de los problemas de investigación, donde el profesor ya ha trabajado con el grupo sobre una plataforma de conocimiento que es un conjunto de estructuras conceptuales concentradas en los niveles epistemológico descriptivo y explicativo, que son la base que potencia que los estudiantes sean capaces de construir problemas de investigación y argumentar su pertinencia.

El análisis del proceso de elaboración en equipo del problema de investigación permitió identificar secuencias de actos mentales (Van Dijk, 2000) con el objetivo de hacer sentido entre lo esperado por el profesor y los acuerdos al

interior del equipo con el conocimiento e inquietudes que tenían en ese “aquí y ahora”. Lo anterior confirma las aportaciones de Lohman (2007) cuando enuncia los factores que alteran los procesos mentales en el estudiante dentro del salón de clases: lenguaje y cultura; factores fundamentales observados en las diferencias de correspondencia y complejidad del lenguaje entre estudiantes de ambos cursos.

En la modificación de representaciones deben intervenir las habilidades fluidas en el proceso de inducción y deducción para contrastar representaciones, establecer analogías e identificar las implicaciones epistemológicas a partir de la descripción de los objetos de estudio pertinentes a las Ciencias de la Comunicación. Por supuesto estas habilidades aumentan la complejidad del conocimiento que tiene el estudiante (Campos y Gaspar, 2008a), por eso es que existen estudiantes con mayor complejidad en sus estructuras conceptuales aportando elementos significativos en la construcción del problema de investigación, como aquel estudiante que describía la relación entre vendedor y comprar como comunicativa apoyándose en las categorías alter y ego.

Cabe recordar que el MAP se aplica en un contexto y se obtienen evidencias de una determinada construcción cognitiva que responde a un momento en el aprendizaje del estudiante, es un recorte en esas particulares condiciones; por ello se insistió en que, el análisis del discurso es sobre las estructuras lingüísticas que expresan parte de los procesos cognitivos del estudiante, resultado de las experiencias de aprendizaje potenciadas por el profesor y el grupo; de ahí también la necesidad de complementar los análisis del discurso con las entrevistas y la observación de las actividades dentro del aula.

En relación al análisis específico de correspondencia con el Criterio, que permitió la interpretación descrita en esta tesis doctoral, se encontró que: Alrededor de la mitad del grupo de Investigación en Comunicación I, en el nivel descriptivo de la Post-prueba, identifican al problema de investigación como pregunta (Subp.1.1), situación no muy diferente de la Pre-prueba donde identifican al problema de investigación como un conflicto, algo sin resolver. Sin

embargo, la mayoría de los estudiantes en los ejemplos estructuraron el problema de investigación en forma pregunta; por lo tanto, el problema de investigación es una pregunta en su estructura sintáctica y semántica pero no desde sus implicaciones epistemológicas con referencia al campo de las Ciencias de la Comunicación.

Los estudiantes no consideran que la pregunta de investigación sea contestada en el proceso de investigación, entonces: ¿Por qué elaborar una pregunta?, ¿cómo se contesta?, ¿cómo se construye la respuesta?, ¿cómo se construye el conocimiento científico que debe dar respuesta al problema de investigación? Cabe la posibilidad de entender que desde la perspectiva de los estudiantes: 1) El problema de investigación es un elemento metodológico, pero “lo importante” es la metodología porque la materia explícitamente es sobre investigación y se concentra en contestar la pregunta de investigación. 2) La investigación científica que puede resolver un problema de investigación es realizada por investigadores, ya que los estudiantes en clases investigan para conocer más sobre lo que se des-conoce, se desarrolla un tema o se contesta una pregunta pero no se plantea una pregunta de investigación para construir conocimiento nuevo y científico. 3) Quizás en las experiencias de aprendizaje en materias de investigación, no es requisito indispensable revisar al final de la asignatura si la pregunta de investigación ha sido contestada, porque la intención de las vivencias sobre investigación es comprender la investigación en comunicación en las condiciones que la misma institución impone.

El contexto semántico de la Subp.2.1, refiere a problema pero no como un aspecto sin solución, sino una incógnita o confusión reconocida por la comunidad académica o científica, una de las tareas pendientes en un campo de conocimiento; sólo en la Post-prueba un estudiante tuvo relación fuerte con el Criterio. El impacto de esta representación es más evidente al contrastar los resultados de la Pre-prueba sobre la Subp.2.2, donde sólo cuatro estudiantes tuvieron relación débil con el Criterio y en la Post-prueba casi la mitad del grupo tuvo correspondencia en su mayoría débil; situación que responde a la invitación que se hizo a los estudiantes dentro del curso a que seleccionaran un referente que les gustara o no.

Los estudiantes tienen la siguiente representación: el conocimiento es “aquello” que se conoce y el des-conocimiento de “algo” que se quiere conocer, es un problema de conocimiento. Esto es, no incluye en su red de conceptos de conocimiento, los elementos y cualidades referidas al campo de conocimiento científico aunque reconocen los conocimientos científicos como base para la investigación.

La Subp.2.3, aún cuando tiene una CRC (Concepto-Relación-Concepto) de bajo nivel de complejidad refiere a dos indicadores epistemológicos: el primero, la concepción de realidad, ya que diferencia entre abarcar el “todo” de la realidad o sólo una parte debido al dinamismo de los hechos y segundo, que está multideterminada. Por supuesto tiene estrecha vinculación con la Subp. 2.4, ya que el problema de conocimiento al cual alude la pregunta es un proceso sobre el suceso comunicativo como objeto de estudio. A pesar de la relevancia de estas Subproposiciones ninguno de los estudiantes tuvo correspondencia con el Criterio en las dos pruebas.

El punto central es la organización conceptual del estudiante del objeto de estudio de las Ciencias de la Comunicación y el grado de comprensión del suceso comunicativo desde el punto de vista epistemológico como modelo científico que responde a la necesidad de enfocar su estudio. Empero, se desconoce el concepto de comunicación de los estudiantes y si dentro de su representación cognitiva, es reconocida la complejidad de dicha construcción. Cabe señalar que algunos ejemplos de problemas de investigación destacaron un aspecto de la comunicación pero más bajo los requisitos de la investigación dentro de la asignatura y no como selección epistemológica de los elementos del objeto de estudio de la comunicación en un problema de investigación.

En sus relaciones CRC, la Subp.2.5, que refiere explícitamente al proceso de comunicación, llama la atención que en la Pre-prueba dos estudiantes tuvieron correspondencia fuerte con el Criterio, registro que desaparece en la Post-prueba; quizás por estar inmerso en la licenciatura y asignaturas de comunicación. Sin embargo, el concepto debería aparecer en su construcción

conceptual, ya que el problema de investigación no es enfocado a cualquier campo de conocimiento como tampoco al conocimiento cotidiano.

Con referencia a la Subp. 2.6 del Criterio, los estudiantes tuvieron correspondencia en sus respuestas en dos sentidos: a) El problema de investigación tiene a la comunicación como objeto de estudio y b) el problema de investigación tiene un objeto de estudio; teniendo la alternativa de fortalecer en los estudiantes a las Ciencias de la Comunicación como área de conocimiento y profesional para hacer más eficiente la toma de decisiones profesionales en las condiciones reales de producción de conocimiento.

En el nivel explicativo, la Subproposición 3.1 es una de las dos Subproposiciones de mayor correspondencia en las respuestas de los estudiantes, ya que la estructuración conceptual del grupo incluye el concepto situación, hecho o tema en el problema de investigación haciendo uso de la relación lógica idéntica o equivalente sobre la acción de seleccionar, que implica dejar de lado otras opciones a partir de la decisión de aquello a investigar.

En la Pre-prueba los estudiantes construyen la estructura CRC con el concepto tema, que no refiere a la construcción de conocimiento científico sobre un objeto de estudio de las Ciencias de la Comunicación; ya en la Post-prueba, elevan el nivel de correspondencia con el Criterio. Una cuarta parte del grupo tiene claro dicha selección; por lo que aún persiste el criterio de no-conocimiento. Lo anterior es consistente en las correspondencias con el Criterio, en las Subproposiciones 3.2, 3.3, 3.4, 3.5 y 3.6 cuyas referencias fueron de mayor a menor de la Pre-prueba a la Post-prueba; sólo dos estudiantes tenían como criterio de selección de una situación que afecta a la sociedad.

Si en la investigación, no se identifica alguna aportación científica, contribuye a la solución de un problema o bien a la explicación de alguna parte de un suceso comunicativo seleccionado: ¿Para qué realizar una investigación? El estudiante se enfrenta a la situación de cursar una materia de investigación

asumiendo que no es investigador y que difícilmente llegaría a serlo; así que, tiene limitadas posibilidades de innovar en el campo de la Comunicación, tomando en cuenta su poca experiencia y que la investigación realizada es un medio para aprender de comunicación y aprobar la asignatura, lo que impacta de forma determinante en la representación del problema de investigación sobre la concepción y construcción del objeto de estudio.

El estudiante entonces interpreta la elaboración del problema de investigación como: Un medio para conocer más sobre un tema, sobre el contexto de su percepción de vida y un recurso valioso para aprender sobre la investigación y comunicación; desde estas dos perspectivas, el estudiante construye su representación conceptual del problema de investigación y especifica ciertos requisitos epistemológicos y metodológicos.

La Subproposición 3.7 es el indicador más representativo del aprendizaje del grupo ya que transita de la carencia de referencia al Criterio en la Pre-prueba a mayor correspondencia en la Post-prueba. Los estudiantes comprenden que la elaboración de preguntas es la actividad fundamental en la construcción de un problema de investigación, sobre todo como ejercicio de acercamiento a “aquello” que se desconoce y se quiere conocer desde una parte del texto base del profesor, lo cual permite la selección de la pregunta de investigación. Además, la elaboración de preguntas se genera en un contexto subjetivo, de opinión personal y con base en los recursos teórico-metodológicos del estudiante, viéndose reflejado en la Subp.3.8.

La Subproposición 3.9 tiene una menor correspondencia después de la revisión del tópico con el profesor, es decir, en la Post-prueba porque utilizan la relación genérica verbal *problematiza* aludiendo a un conjunto de actividades cognitivas y observables que enriquecen la construcción del objeto de estudio; actividades como: planteamiento de preguntas sobre la situación que se quiere investigar, exploración, revisión del estado del arte e identificación de posibles fuentes de información. Empero, casi una cuarta parte de los estudiantes tiene correspondencia débil con el Criterio porque no destacan la problematización como eje fundamental de la construcción de la pregunta de investigación.

En este momento de su formación profesional, es interesante que el estudiante construya una estructura conceptual donde aquello a investigar está en la realidad concreta, y no en la teoría. Esto tiene tres lecturas:

1. Si el objeto de estudio está en ubicado en la realidad concreta, el profesional de la comunicación puede realizar investigaciones al respecto.
2. Si aquello que es posible preguntar en el problema de investigación no está en la teoría, entonces no se busca cuestionarla o comprenderla mejor.
3. Si aquello a plantear en el problema de investigación no está en la teoría, entonces no están identificados los objetos de estudio del campo de las Ciencias de la Comunicación como una representación abstracta de los sucesos comunicativos que han sido investigados y sobre los cuales son propuestas teorías de la comunicación y de otras áreas para comprenderlos, explicarlos y transformar la realidad concreta.

Porque una situación es un conjunto de hechos sociales donde habrá que identificar objetos de estudio y seleccionar uno de ellos o bien especificar el abordaje de dos de ellos con base en los modelos teóricos. Pero si el estudiante no ha tenido oportunidad de diseñar estructuras conceptuales para realizar analogías entre el concepto teórico y un hecho concreto, resulta confusa y difícil la situación de enfrentarse ante la realidad concreta e identificar un objeto de estudio de las Ciencias de la Comunicación para insertarlo en el problema de investigación.

La Subproposición 3.10 tiene más una función sintáctica que epistemológica, de ahí que no resultara con correspondencia alguna.

Para cerrar el nivel explicativo, la Proposición 4 concentra los elementos que debe tener la construcción del problema de investigación, la perspectiva bajo la cual se investigará el objeto de estudio seleccionado y las alternativas de construcción semántica, sintáctica y epistemológica sobre el objeto. Siendo congruente el grupo con las respuestas de la Pre y Post-Prueba en el Modelo de Análisis Proposicional, tienen correspondencia mínima con el Criterio sobre

estas Subproposiciones. 4.1 a la 4.5, inclinándose al Qué del objeto de estudio en el nivel ejemplificativo.

Entonces, los estudiantes de Investigación en Comunicación I consideran en la Pre-prueba que, el problema de investigación es un problema de conocimiento en tanto es “algo” que desconoce, así que es un objeto de estudio que habrá que estudiarse. Y después de vivenciar las experiencias de aprendizaje sobre el tópico de problema de investigación, en la Post-prueba los estudiantes concentran sus respuestas en el nivel explicativo, estructurando su representación bajo los supuestos de que el problema de investigación deberá elaborarse seleccionando una situación y haciendo preguntas.

Los estudiantes de Investigación en Comunicación III tienen también un interesante proceso de aprendizaje por la condición de haber cursado dos materias de investigación y otras más referidas tanto a la teoría como a la práctica profesional del Comunicólogo. Al igual que sus compañeros de Investigación en Comunicación I, el nivel descriptivo presenta menor correspondencia con el Criterio, en concreto en la Subp. 1.1, donde en la Pre-prueba responden con base en el énfasis de la materia de Investigación en Comunicación II sobre el problema de investigación como una pregunta; dejando la construcción del objeto de estudio y la perspectiva teórica en el campo de las Ciencias de la Comunicación como objetivo de aprendizaje de la materia de Investigación en Comunicación III aspecto por demás evidente en la estructura conceptual y epistemológica del estudiante.

El aprendizaje del estudiante no permanece en sus estructuras conceptuales a menos que sea parte de una demanda cognitiva constante, explícita en el discurso docente, estrategias didácticas y de evaluación.

Los estudiantes no consideran que el problema de investigación sea un problema, como se indica en la Subp. 2.1, según el análisis de ambas pruebas. Y en la Subproposición 2.2, no hay confusión al considerar al problema de investigación como una dificultad y se identifica como un problema de conocimiento. Con las Subproposiciones 2.3 y 2.4 sucede el mismo fenómeno

que en Investigación en Comunicación I, sin correspondencia con el Criterio. Y con la Subp. 2.5, tienen baja la referencia.

En la Subproposición 2.6 se observa una transición ya que de una correspondencia mínima con el Criterio en la Pre-prueba tuvo mayor referencia en la Post-prueba al Criterio, porque en las respuestas los estudiantes utilizan el concepto de comunicación o bien, las unidades semánticas remiten a elementos, dimensiones, factores o sucesos comunicativos, esto es, la estructura conceptual de estudiante integra adecuadamente la comunicación como objeto de estudio.

En la mitad del grupo, el objeto de estudio de las Ciencias de la Comunicación está integrado a las estructuras conceptuales que intervienen en el nivel ejemplificativo pero no en el descriptivo; por lo tanto ¿qué requería la otra mitad del grupo para modificar su estructura conceptual?, ¿qué demandas cognitivas tuvieron que ser planteadas y vivenciadas?

Es posible que, los estudiantes sí consideren que aquello a investigar sea la comunicación pero no está en la red de conceptos que dan significado a las etiquetas de objeto de estudio y comunicación a nivel descriptivo; entonces ¿sobre qué red de significados son construidas las representaciones conceptuales de las investigaciones a desarrollar en otras asignaturas, sean o no de investigación?

En el nivel explicativo, la correspondencia con la Subproposición 3.1 presenta una transformación significativa en la estructura conceptual del grupo, ya que en la Pre-prueba sólo la tercera parte de los estudiantes afirmaba que para elaborar la pregunta de investigación debía seleccionarse una situación, haciendo referencia también a conceptos como algo o aquello; y en la Post-prueba tienen un mayor número de correspondencias con el Criterio en relación fuerte, de hecho en la estructura sintáctica de las Proposiciones, es la primera relación CRC que se inserta antes de detallar el proceso de elaboración de la pregunta de investigación.

La situación a investigar ejemplificada por los estudiantes está en la realidad concreta, son hechos sociales y a partir de estos recortan los elementos o sucesos comunicativos. Puede afirmarse que, los estudiantes tienen un concepto de comunicación más cercano a su percepción del mundo, es decir, de más fácil acceso en su estructura conceptual.

El grado de correspondencia entre los modelos teóricos estudiados y los hechos seleccionados requiere de un mayor esfuerzo conceptual para aplicar de manera correcta las analogías, ya que tienen una imagen del suceso comunicativo que no subraya los componentes comunicativos de ese suceso para determinar el enfoque adecuado, porque no se investiga sobre “la” comunicación sino sobre una perspectiva teórica en particular.

En la CRC de la Subp. 3.2, también se observa una modificación aún cuando el contexto institucional y el profesor de la asignatura ha insistido en la argumentación de la investigación con compromiso social; la mayoría de los estudiantes no tienen una representación de la investigación como aquella que aporta un beneficio social o que posea como objeto de estudio una situación que afecte a la sociedad; quizás se debido a los pocos ejemplos del impacto social tangible de las investigaciones en comunicación o al menos de aquellas investigaciones que se pudiesen considerar científicas, desarrolladas por investigadores y académicos. En las investigaciones aplicadas y reportadas por profesionales de la comunicación en ejercicio existe una cantidad significativa de ejemplos con mayor o menor compromiso social. Cabe recordar que, no coincide la representación de investigación de la comunidad académica con aquella de los profesionales en ejercicio, lo cual impacta la formación de los futuros profesionales de la comunicación.

Las Subproposiciones 3.3 y 3.4 tienen referencia y un movimiento mínimo de menor a mayor correspondencia en las pruebas, por lo que en el problema de investigación no se selecciona una situación para conocer su origen o dar explicaciones sobre ésta. Empero, uno de los objetivos contestar el problema de investigación es ofrecer explicaciones sobre los sucesos, de esta forma la situación seleccionada es comprendida e identifica factores que producen

determinados comportamientos y las explicaciones posibilitan la intervención efectiva de las estrategias comunicativas, consiguiendo transformar la realidad y cumplir con el perfil de desempeño de un profesional de la comunicación.

Relacionadas con este punto, las Subproposiciones 3.5 y 3.6 aunque relevantes tienen referencia mínima al Criterio en la Pre-prueba y con un poco más de estudiantes en la Post-prueba que destacan que el problema de investigación se elabora para sugerir soluciones sobre el problema; entonces ¿Para qué se plantea el problema de investigación?, ¿para qué se hace investigación?, esta es una incógnita sobre la representación cognitiva que tienen los estudiantes a nivel epistemológico, metodológico y en su perfil profesional.

En la Subp. 3.7 muy pocos estudiantes tras haber estudiado Investigación en Comunicación II afirman que se hacen preguntas para elaborar un problema de investigación. Sólo un estudiante en la Pre-prueba consideraba que las preguntas elaboradas son sobre la situación seleccionada y dos más insisten en la necesidad de problematizarla (Sánchez, 1995). Entonces, el estudiante no destaca un razonamiento procedimental (Lohman, 2002) en la elaboración de un problema de investigación, situación que podría esperarse después de cursar dos materias de investigación y haber problematizado en el trabajo en equipo.

Lo anterior es congruente con los resultados en las Subproposiciones 3.7, 3.8 y 3.9, observando un tránsito hacia una mayor correspondencia con el Criterio en los resultados de la Post-prueba, porque van complejizando las preguntas para poder elaborar el problema de investigación al igual que sus compañeros de Investigación en Comunicación I.

Hay una distancia significativa entre plantear preguntas como sujeto cotidiano, sujeto epistémico y como profesional de la comunicación (Rizo, 2004); así los estudiantes pasan de enlistar preguntas para elegir cual de ellas refleja mejor lo que interesa investigar al planteamiento de preguntas que responden al enfoque y perspectivas teóricas del paradigma por aprender en la asignatura.

En este tránsito es posible identificar los aprendizajes así como una representación más compleja de la realidad a partir de la concepción de objeto de conocimiento de las Ciencias de la Comunicación y su construcción como objeto de estudio en un problema de investigación. La Subp. 3.10 no tiene correspondencia con el Criterio.

En las últimas Subproposiciones del Criterio relativas a la estructura del problema de investigación, los estudiantes de Investigación en Comunicación III al igual que el grupo de Investigación en Comunicación I tienen referencias mínimas al Criterio en ambas pruebas. La Subp. 4.5 tampoco tiene correspondencias significativas al Criterio, a pesar que el profesor insistió que la delimitación puede o no estar inserto en el problema de investigación, quizás en la construcción conceptual del estudiante se integra el contexto como parte de la delimitación, ya que generalmente en la enseñanza de la investigación es otro apartado metodológico. Algunos problemas de investigación de los estudiantes especifican el contexto dentro de la preguntas y tienen un particular interés en explicitar dicho contexto en tiempo y lugar.

Para continuar con la interpretación de los resultados de la investigación de campo de esta tesis doctoral, debe recordarse que el proceso de interpretación es inclusivo y no excluyente, ya que ambas lecturas, tanto del proceso como del producto, representan el proceso de construcción de conocimiento por los estudiantes en sus asignaturas de Investigación en Comunicación sobre el problema de investigación.

Los equipos de trabajo de ambos grupos trabajaron y dialogaron arduamente en la tarea de elaborar el problema de investigación con aproximaciones a la selección de aquello que se quería investigar y llegando a construir problemas de investigación de un alto grado de complejidad. Fue interesante el proceso seguido por equipo, con diferencias significativas tanto la orientación inicial para la selección de la situación a investigar como en los requisitos que deberían cubrirse en el problema de investigación. Ambos equipos construyeron un problema de investigación que tiene correspondencia fuerte con el Criterio.

Para iniciar la elaboración del problema de investigación, los equipos de Investigación en Comunicación I realizaron la fase de exploración fuera del aula como acercamiento al hecho que se quería investigar, después plantearon preguntas para estructurar la idea central de lo que investigarían, sin que necesariamente identificaran los factores que inciden en el hecho seleccionado con el objetivo de construir un objeto de estudio de comunicación.

En un primero momento, elaboran la pregunta de investigación con categorías de bajo nivel de complejidad, alejados de una caracterización del suceso comunicativo y con una problemática social que es argumentada adecuadamente en el diálogo al interior del equipo es decir, haciendo referencia a la necesidad de integración social e identidad.

Conforme avanzaron en la construcción del pregunta, elevaron el nivel de complejidad diferenciado el cómo y por qué, tomando en cuenta el factor tiempo real para realizar su investigación y la dificultad de las actividades a desarrollar para contestar la pregunta de investigación. Llama la atención que el equipo argumente su preocupación por contestar al problema de investigación al término de la investigación, ésta es una situación sumamente valiosa que demuestra una estructura conceptual integral que inserta al problema de investigación con una fuerte correspondencia con el Criterio. Cabe mencionar que el grupo de Investigación en Comunicación III, en las experiencias de aprendizaje registradas, no tomó en consideración contestar la pregunta de investigación.

La problematización de los estudiantes responde a los recursos conceptuales que tiene el equipo hasta ese momento, así delimitan el problema de investigación con base en las categorías a insertar en el problema de investigación, evitando complejizarlo al insertar alguna categoría abstracta y poco comprendida por ellos mismos; confirmando que las representaciones conceptuales del estudiante son determinantes en el grado de correspondencia con el Criterio y materia prima para la construcción de representaciones cognitivas y lingüísticas.

Con relación al trabajo de equipo en la materia de Investigación en Comunicación III, es evidente el alto nivel de complejidad del discurso, resultado de las experiencias de aprendizaje en su trayectoria curricular, desde la selección de una situación que impacta a la sociedad, argumentando con conocimiento del contexto sus implicaciones políticas hasta la identificación de la categoría de poder, en la tipificación del suceso comunicativo a investigar. La caracterización del objeto de estudio es resultado de la problematización con diferentes perspectivas y un diálogo dinámico que pone en evidencia que cada estudiante ha hecho suya una perspectiva comunicativa de la realidad.

Una diferencia significativa con los estudiantes de Investigación en Comunicación I, es que los criterios de tiempo y espacio no son los primeros elementos requeridos para delimitar el suceso comunicativo a investigar sino que es posterior a la tipificación teórica del suceso; esto permite a los estudiantes focalizar su discusión en la aplicación de analogías entre las categorías de teorías de la comunicación y la construcción del objeto de estudio del problema de investigación.

El seguimiento del discurso y las construcciones conceptuales de la construcción del problema de investigación, da cuenta de la complejidad de su construcción en tanto son reconocidos niveles y factores manejando categorías con el objetivo de concretar en una pregunta los intereses del equipo y el enfoque adecuado del problema de investigación.

En las exposiciones de los estudiantes en Investigación en Comunicación I, los problemas de investigación respondieron más al interés sobre temas generales. Fueron pocos los equipos que centraron un proceso comunicativo para ser investigado y si lo hacen es utilizando unidades semánticas con un bajo nivel de abstracción; de esta forma tienen una representación del objeto de estudio con un bajo nivel de complejidad así como correspondencia con el Criterio.

Los estudiantes de Investigación en Comunicación III, expusieron sus problemas de investigación de forma individual y en general construyen

problemas de investigación que responden al Criterio al elaborarlo con una estructura sintáctica de pregunta que identifica al objeto de estudio dentro del campo de las Ciencias de la Comunicación aunque en la Post-prueba no se haya reflejado de esta forma; quizás porque se dio prioridad al producto y no al proceso, desconociendo el estudiante los procesos cognitivos y conceptuales que realiza antes de presentar la estructura lingüística de su representación de problema de investigación en el campo de las Ciencias de la Comunicación.

La dificultad principal que enfrentan los estudiantes es la identificación del enfoque del problema de investigación es decir, seleccionan una situación donde identifican un suceso comunicativo pero requiere de un mayor esfuerzo identificar al mensaje dentro del suceso para entonces reestructurar el problema de investigación conforme la perspectiva que enfatiza el programa de la asignatura.

Para resolver esta dificultad el grupo y profesor dialoga con el estudiante expositor, con un grado de complejidad interesante más no constante, planteando preguntas sobre el suceso comunicativo seleccionado y propuestas de problemas de investigación que respondan a la exigencia epistemológica. Identifican en las exposiciones, problemas de investigación no estructurados con el objeto de estudio pero ofrecen alternativas de enfoque del objeto de estudio esperando cumplir con el criterio del profesor. En la mayoría de ocasiones, no parece haber un razonamiento procedimental con sustento epistemológico consciente que guíe la construcción de la pregunta de investigación antes de proponerla al grupo y al expositor.

La habilidad de inclusión, como habilidad elemental (Campos y Gaspar, 2008b) resulta fundamental en la estructuración de la proposición que representa con unidades semánticas el objeto de estudio de una investigación en un problema de investigación ya que, no se enuncian elementos aislados sino que un elemento está dentro del contexto del otro, o bien una categoría refiere a otros aspectos epistemológicos; este proceso inclusivo construye la imagen completa – al menos para responder a esa situación y requisitos – del suceso comunicativo a investigar.

En las proposiciones (Van Dijk y Kintsch, 1983) el estudiante identifica al hecho comunicativo a investigar, las características que debe cumplir un hecho para ser considerado objeto de estudio de las Ciencias de la Comunicación, por ello también clasifica, como habilidad elemental (Campos y Gaspar, 2008b) y en base a requisitos identifica cómo deben ser cumplidos éstos todo ello representando mediante las unidades semánticas cognitivas que construyen las proposiciones.

La abstracción es una de las habilidades imprescindibles en los estudiantes universitarios, entendida como la acción de elaboración de representaciones y su correspondencia con la teoría. Es un proceso de elaboración de analogías, entre lo que se describe como objeto de estudio de la comunicación, sus características, actores, factores condicionantes y/o determinantes. Es una habilidad compleja porque, para identificar el qué del problema de investigación, es necesario comprender que la abstracción es un concepto científico que implica precisamente la toma de distancia del objeto tangible y la generalización sobre sus características, su construcción y valoración como fenómeno en la realidad abstracta y concreta.

Es claro que, el ejemplo que expone Giere (2008) sobre el físico y el lápiz puede corresponder a los objetos de estudio de la comunicación, ya que la significación e intencionalidad de la comunicación no son elementos tangibles o medibles como tampoco los resultados de las estrategias comunicativas diseñadas de acuerdo al mercado meta, es una proyección de acuerdo a las variables manifiestas aunque otras aún no han sido objetivadas por la ciencia y que pueden alterar el escenario comunicativo que se espera para cumplir el objetivo. Esta sería una habilidad compleja por el conocimiento sobre el cual trabaja el estudiante (Campos y Gaspar, 2008b).

Esto mismo se observa, cuando los estudiantes presentan su problema de investigación ante el grupo, haciendo recomendaciones a sus compañeros y contestando los cuestionamientos del docente sobre la pertinencia del ejemplo presentado es decir, en esta tesis doctoral se identificaron actos y procesos cognitivos traducidos en unidades lingüísticas cargadas de significado de

acuerdo al contexto de realización de la tarea asignada. El estudiante aplica las habilidades cognitivas relacionadas con: utilizar, relacionar, transformar y generar conocimientos construyendo así estructuraciones lógicas (Campos y Gaspar, 2008a).

La habilidad de escucha incluye habilidades cristalizadas sobre los conceptos ya conocidos y las fluidas al clasificar las representaciones y elaborar nuevas estructuras conceptuales sobre el proceso de elaboración de la pregunta, las aportaciones del docente y los estudiantes que componen el grupo. El estudiante transita de las habilidades cristalizadas a las fluidas para construir conocimiento y renovar las representaciones con las que cuenta, de ahí la relevancia del aprendizaje y dar cuenta de éste con base en el discurso.

Los estudiantes forman comunidades epistémicas (Van Dijk, 2002) y demuestran diferentes niveles comprensión del tópico en sus intervenciones, al realimentar los problemas de investigación presentados, trabajar en equipo y aplicar determinados criterios para decidir qué pregunta es un problema de investigación. Efectivamente los estudiantes encuentran patrones y elaboran parámetros para tipificar los hechos a investigar (Giere, 2008) con habilidades diferenciadas al entender ideas complejas y aprender de la experiencia dentro y fuera del aula (Flanagan y McGrew, 2007), sin olvidar que hay variables que afectan su desarrollo.

En este proceso de aprendizaje y construcción conceptual, los estudiantes de Investigación en Comunicación I e Investigación en Comunicación III, transitan por varias etapas: Primera, eligen hechos que les interesan de manera personal; segunda, seleccionan hechos relacionados con la comunicación; tercera, identifican sucesos comunicativos que son estudiados en las Ciencias de la Comunicación y cuarta, reconocen un factor del suceso comunicativo que es congruente con los planteamientos de una teoría que pertenece a determinado paradigma. En la Post- prueba pocos estudiantes están en la última etapa y otros más en la penúltima.

Con la investigación de esta tesis doctoral, se tienen evidencias concretas de que efectivamente la perspectiva y estructura conceptual de los estudiantes tienen un progreso significativo al transitar en el currículum, combinando en cierto grado de correspondencia con la ciencia, los conocimientos teóricos y metodológicos.

Quizás como afirma Gaspar (2008) sería necesario investigar los procesos de aprendizaje de las asignaturas de Investigación en Comunicación II, donde seguramente hay situaciones que potencian la comprensión del objeto de estudio de la comunicación y los beneficios de conocer de forma científica, los sucesos comunicativos que están siempre presentes en la realidad.

Es así que, deben plantearse los siguientes cuestionamientos sobre la formación del estudiante:

- En qué momentos de las situaciones de aprendizaje el estudiante tiene la oportunidad de tomar distancia de su propia construcción discursiva para identificar el grado de correspondencia con el Criterio, con el conocimiento científico que es la base de su formación profesional.
- Cómo realiza ajustes a su aprendizaje o responde simplemente a las instrucciones y realimentación que da el profesor sobre el problema de investigación para reorientar sus construcciones conceptuales y elevar el nivel de complejidad de sus representaciones cognitivas.
- Cómo hace tangibles los beneficios de una construcción conceptual más compleja y científica sobre los sucesos comunicativos.
- Cómo diferencia entre un problema de investigación con un nivel de correspondencia bajo con otro más alto.
- Cómo reconoce que su estructuración construye una imagen del suceso comunicativo sustentado por un paradigma científico de las Ciencias de la Comunicación.

Cabe recordar el cuestionamiento de Wells (2001) sobre el sentido de estructuración del currículum formal desde la perspectiva de la ciencia y los expertos y no analizando los procesos de comprensión y producción de

conocimiento de los estudiantes en situaciones de aprendizaje. Por eso implica mayor esfuerzo para los estudiantes comprender la teoría, diferenciar el enfoque de otra teoría, asumir la postura teórica correspondiente a la asignatura, seleccionar un objeto de estudio y enfoque pertinente a la materia e identificar la correspondencia entre el modelo teórico y la realidad; son estos procesos resueltos por el estudiante durante su formación en las materias de Investigación en Comunicación I e Investigación en Comunicación III.

Gracias a las aportaciones de teóricos e investigadores, es posible reconocer otras dimensiones del aprendizaje, diferenciando los grados de comprensión y aprendizaje del conocimiento aprendido y la complejidad de las habilidades aplicadas como resultado de elevar el nivel de abstracción de las categorías y unidades semánticas utilizadas en el marco de conocimiento de las Ciencias de la Comunicación desde la participación activa del protagonista de todo proceso de aprendizaje: el estudiante.

CONCLUSIONES

El análisis del discurso en el proceso de aprendizaje del estudiante sobre la elaboración de un problema de investigación en el campo de las Ciencias de la Comunicación, fue realizado con el Modelo de Análisis Proposicional para identificar las estructuras conceptuales de los estudiantes que sostienen, conducen y contribuyen al logro del objetivo de aprendizaje en interacción con la realidad compuesta de representaciones, del “otro”, el conocimiento científico y de la misma realidad concreta mediada siempre por el lenguaje. Además de aplicar las técnicas de observación para la descripción del contexto y ciertas pautas de comportamiento, y la entrevista para la identificación de la plataforma de conocimiento y criterio profesional del especialista y profesores de los grupos investigados.

El lenguaje objetiva los procesos cognitivos del estudiante y los andamios conceptuales que permiten el tránsito de un punto a otro en la abstracción y pertinencia de sus estructuras conceptuales, de un conocimiento cotidiano al conocimiento científico aplicando habilidades sencillas y complejas.

El proceso de aprendizaje del estudiante sobre la elaboración de un problema de investigación se analizó en varios momentos:

1. En la Pre-prueba antes de estudiar el tema sobre el problema de investigación en Ciencias de la Comunicación.
2. Cuando el profesor expuso y trabajó con los estudiantes el tema del problema de investigación y dialogó con el grupo para asegurar el aprendizaje.
3. En equipo e individualmente, al darse a la tarea de elaborar la pregunta de investigación, problematizando, dialogando de forma interna y externa, preguntándose cuál podría ser un problema de investigación adecuado, redactando y cuestionándose una y otra vez.
4. En la presentación del problema de investigación ante el grupo, cuando dialogaron sobre cómo fue elaborado, por qué lo consideraron pertinente al campo de las Ciencias de la Comunicación o si les resultaba interesante, dependiendo del curso que se trate.

5. En la Post-Prueba para tener evidencias de la construcción conceptual del estudiante después de haber sido abordado el tema e identificar la modificación de las estructuras conceptuales del estudiante.

El problema de investigación de esta tesis doctoral y las preguntas subordinadas se contestan a continuación presentando las conclusiones sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes de las asignaturas de Investigación en Comunicación I e Investigación en Comunicación III de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la FES-Acatlán de la Universidad Nacional Autónoma de México.

¿Qué implica investigar en las Ciencias de la Comunicación?

Investigar en las Ciencias de la Comunicación implica un proceso interesante de construcción de objetos de estudio identificados en la realidad desde modelos teóricos fundamentales en la formación profesional del comunicólogo.

Es enfrentar una complejidad particular para describir la realidad destacando la mediación simbólica en toda interacción humana, en el marco de la construcción de conocimiento científico. Lo anterior resulta aún más complejo por el cuestionamiento de las Ciencias de la Comunicación en pleno siglo XXI, al tener un objeto de estudio y metodologías definidas con base en diversos paradigmas científicos. Por ello, es una tarea pendiente acordar al menos un modelo científico de comunicación como objeto de estudio que contenga los elementos mínimos e indispensables para ser el centro de las aportaciones teóricas y de ahí fortalecer a las Ciencias de la Comunicación.

Investigar en Comunicación requiere delimitar y argumentar el objeto de estudio construido a partir de la realidad poniendo el acento en la comunicación desde las Ciencias de la Comunicación y no en alguna otra ciencia. En ocasiones el modelo de comunicación funcionalista es la herramienta más tangible y manipulable en situaciones de aprendizaje de asignaturas de metodología, sin poner atención al particular énfasis paradigmático funcionalista, porque la cultura escolar recupera que es un modelo que “facilita” la identificación de objetos de estudio.

Como estudiante, investigar implica el reto de comprender literatura sobre comunicación, tomarla como ejemplo y fuente de consulta para realizar sus propias investigaciones. El estudiante tiene que aprender a investigar investigando en un contexto que ofrece poca literatura con estructuras formales que trabajen explícitamente los andamios sustanciales para aprender y realizar investigación en las Ciencias de la Comunicación desde las situaciones de aprendizaje de un estudiante de licenciatura.

Es darse cuenta de la descalificación que existe entre profesionales que ejercen la Comunicación y los académicos e investigadores, instituyendo así una separación que no permite al estudiante comprender el proceso y la producción de investigación en el campo de las Ciencias de la Comunicación, dando como resultado una concepción y producto de investigación que en cierta medida es científica y que difícilmente tiene aplicaciones en la realidad profesional concreta.

En este escenario, algunos de los contratiempos en la formación de los estudiantes son: un aprendizaje de los pre-juicios sobre la investigación como campo profesional y de alta complejidad en su aprendizaje, y el cuestionamiento sobre la utilidad de la investigación en el campo de trabajo profesional. A pesar de ello, el estudiante después de conocer la realidad bajo modelos comunicativos, le resulta más interesante realizar investigaciones, mostrar su concepción de realidad y conocimiento del campo de las Ciencias de la Comunicación disminuyendo así las resistencias al aprendizaje y participando de forma más activa en su propia formación, por supuesto con la intervención del profesor que potencia aprendizajes en el marco del curriculum vivido.

¿Qué exige investigar desde un punto de vista cognoscitivo?

Investigar, desde la dimensión cognoscitiva implica la descripción de un proceso dinámico de modificación de estructuras conceptuales y representaciones en diferentes momentos por los que atraviesa el estudiante; donde su mirada de la vida cotidiana es cuestionada por las teorías y metodologías que diagraman la realidad llevando al estudiante a utilizar

unidades semánticas de un alto grado de complejidad. Así el estudiante estará frente a los mismos hechos con otras etiquetas lingüísticas que pertenecen a redes semánticas que cumplen los requisitos epistemológicos y que apoyan el manejo de conceptos e indicadores observables en la construcción de objetos de estudio a partir de la realidad concreta.

Investigar también implica pasar por momentos de incertidumbre y diálogo, que pone en la mesa la necesidad de establecer acuerdos sobre las unidades semánticas pertinentes para describir cuál es el problema de investigación, cómo será abordado y los requerimientos a cumplir; entonces los procesos cognitivos en la investigación es un conjunto de acciones con determinada secuencia, no precisamente lineal, que se reconocen a través del discurso en el proceso de la investigación.

Los procesos cognoscitivos desarrollados por el estudiante en el proceso de investigación, le permiten producir conocimiento, construir representaciones cognitivas sobre la realidad y cada una de sus partes; transformando su percepción de mundo y del campo de conocimiento de las Ciencias de la Comunicación, todo ello en la trayectoria del aprendizaje y construcción de un problema de investigación.

Así, a lo largo de las clases el estudiante y el grupo van construyendo su concepto de problema de investigación, en un primer momento relacionando la investigación con el desarrollo de un tema para más tarde, conforme modifica su estructura conceptual, aproximarse al conocimiento científico e identificar una situación social que posteriormente, ya con un criterio adecuado, reconocerá como un objeto de estudio de las Ciencias de la Comunicación.

En este proceso, el estudiante comprende que construirá un modelo de representación del objeto de estudio para conocer el origen del suceso comunicativo, explicarlo y/o contribuir a la solución del problema. Para elaborar dicho modelo, gracias a la interacción con sus compañeros, el profesor, la realidad tangible y las teorías de la comunicación, el estudiante transita de una representación de la situación a investigar basada en el conocimiento cotidiano

a otra derivada de las teorías revisadas al interior de su materia de investigación y las asignaturas estudiadas en el curriculum formal.

El estudiante enfrenta el re-conocimiento y re-construcción de las representaciones que posee sobre comunicación, suceso comunicativo, realidad concreta, investigación, objeto de estudio, problema de investigación, pregunta de investigación, elementos y características de la pregunta de investigación, diseño metodológico e indicadores observables, entre otros aspectos tanto a nivel descriptivo como explicativo para poder elaborar el problema de investigación y realizar la investigación. Entre mayor referencia a las Ciencias de la Comunicación haga, contará con categorías y herramientas de investigación adecuadas para seleccionar las unidades semánticas que objetiven representaciones con respecto al suceso comunicativo y sobre la cuales construirá conocimiento nuevo.

¿Qué procesos cognitivos realiza el estudiante?

El estudiante en sus procesos cognitivos combina varias dimensiones: la realidad cotidiana, la realidad escolar, el conocimiento científico y la visión del comunicólogo. Estas interactúan de manera dinámica en el proceso de aprender a elaborar un problema de investigación en el campo de las Ciencias de la Comunicación. Entonces los procesos cognitivos están centrados en las representaciones, analogías y la reconstrucción de las representaciones reconociendo los diferentes contextos, situaciones, usos y actores.

Aquí la representación cognitiva del suceso comunicativo seleccionado es ajustada desde las categorías comunicativas, resultando un modelo más complejo y cercano a la realidad, cualidades definitivas en la construcción de conocimiento científico para responder al problema de investigación planteado en forma de pregunta. Este modelo complejo de-vela dimensiones y cualidades utilizadas en el proceso de aprendizaje para aprehender una imagen conceptual del objeto es decir, el hecho de la vida cotidiana en el sujeto cotidiano tiene una etiqueta lingüística cargada de representaciones permitiendo el reconocimiento del mismo; a partir de ahí, cuando el sujeto asume un rol de sujeto epistémico en situación de aprendizaje, las etiquetas del

conocimiento cotidiano resultan insuficientes por los objetivos en la formación profesional del comunicólogo que exige tomar decisiones sobre sucesos comunicativos, este caso para armar la pregunta de investigación, por eso se complejiza su discurso y la construcción de representaciones conceptuales.

En las asignaturas de Investigación en Comunicación I e Investigación en Comunicación III, los estudiantes deben ajustar las cualidades de la complejidad del objeto de estudio a aquellas que puede abordar desde sus particulares condiciones y recursos de los que dispone para realizar su investigación. Así uno de los procesos más interesantes de construcción cognitiva del estudiante es, al momento de identificar los elementos del proceso de comunicación en un hecho para describir, analizar los conceptos con los que cuenta en ese contexto y verificar con el profesor si la aplicación de categorías científicas es adecuada, tomando en cuenta la formación que tiene hasta ese momento y las aportaciones teóricas aprendidas en la asignatura cursada.

Es decir, son tres procesos de reconstrucción de representaciones: el primero concierne a sucesos comunicativos, su descripción e identificación en la realidad; segundo, al cuestionar la pertinencia del suceso elegido para insertarlo en la pregunta de investigación como objeto de estudio y tercero, sobre el nivel de complejidad en que puede llevar a cabo en la investigación dependiendo del semestre que curse y sus recursos.

El estudiante para elaborar un problema de investigación modifica sus representaciones cognitivas en cinco aspectos:

1. Los tópicos abordados en la asignatura y en específico vinculados al problema de investigación es decir, qué es investigar, cómo destacar el enfoque comunicativo y las técnicas de investigación a aplicar.
2. Los enfoques comunicativos bajo los cuales puede investigarse el suceso comunicativo para seleccionar un enfoque y realizar la correspondencia entre los modelos científicos y la realidad.
3. El hecho seleccionado de la realidad, que con el apoyo de las teorías, reconoce con un mayor grado de complejidad. El estudiante elige un hecho de

la realidad concreta y luego regresa a este con una mirada diferente tras la problematización necesaria para la construcción de un objeto de estudio pertinente a las Ciencias de la Comunicación, modificando de forma definitiva el planteamiento de la pregunta de investigación.

4. En la construcción lingüística del enunciado en forma de pregunta, en sus dos dimensiones semántica y sintáctica, cuyas unidades semánticas deben representar en la construcción del objeto de estudio de las Ciencias de la Comunicación que será investigado, el enfoque y contexto. Es la construcción de proposiciones en la particular combinación de conceptos y relaciones lógicas, con base en conocimientos y la aplicación de habilidades cognitivas.
5. Al realizar un seguimiento y valoración de la estructura y significados de las unidades semánticas del problema de investigación que propone, cumpliendo los requisitos e identificando un objeto de estudio de comunicación plasmado en la pregunta que enuncia las representaciones que le interesa trabajar en la asignatura.

Otro de los procesos más interesantes, es cuando el estudiante inserta las unidades semánticas, conceptos y relaciones lógicas, para estructurar la pregunta y reconstruye su estructura lingüística y conceptual; cambia una y otra vez las unidades semánticas hasta quedar convencido de que la pregunta plantea aquello que quiere investigarse y que su pregunta será aceptada por el profesor, quien domina los criterios comunicativos y metodológicos.

¿Qué habilidades aplica el estudiante de Ciencias de la Comunicación, en el proceso de aprendizaje de la elaboración de un problema de investigación?

Los conceptos son abstractos e integran las características de los objetos de estudio, sin los cuales sería imposible construir una pregunta de investigación que focalice el objeto de estudio con base en las categorías científicas pertinentes. Dichas descripciones son representaciones cognitivas complejas que como resultado de la aplicación de habilidades cognitivas construyen modelos cognitivos integrales del suceso comunicativo, teniendo como

resultado un enunciado en forma de pregunta, sintético y que no deja duda del problema de conocimiento.

Conforme el estudiante vive las experiencias de aprendizaje modifica sus estructuras conceptuales aplicando sus habilidades para reconstruir y construir nuevas representaciones. El estudiante construye el problema de investigación con un objeto de estudio de la comunicación, caracterizándolo como suceso comunicativo y determinando el contexto del objeto de investigación; ello implica la realización de procesos cognitivos desde la aplicación de la habilidad para realizar transferencia de representaciones y analogías sobre el hecho cotidiano y la categoría que describe un suceso comunicativo hasta insertar una imagen o representación cognitiva sobre otra que es parecida, para realizar los ajustes necesarios haciendo uso de otras representaciones resultado de otras situaciones.

El estudiante construye nuevas representaciones hasta identificar una correspondencia adecuada entre el objeto de estudio y las características que a cumplir en un problema de investigación aplicando etiquetas de categorías científicas.

También el estudiante aplica la habilidad de la categorización, de acuerdo al enfoque de la teoría que sustentará la investigación; identifica los actores comunicativos y el mensaje, o bien reconstruye el modelo comunicativo que posee a partir del análisis de ejemplos de objetos de conocimiento de las Ciencias de la Comunicación. Con base en la categorización distingue cuándo una pregunta de investigación refiere al mensaje o al receptor en un suceso comunicativo; entonces, el estudiante pasa de la descripción del suceso con unidades semánticas de la Comunicación a profundizar en un elemento aplicando las categorías comunicativas de la teoría estudiada.

En las primeras experiencias del estudiante, al elaborar una pregunta de investigación, utiliza relaciones lógicas en sus funciones de identificación e inclusión para enunciar los elementos que componen la pregunta y al ser cuestionado por la demanda cognitiva en las experiencias de aprendizaje y su

propia motivación y participación activa, reestructura su representación cognitiva y eleva la complejidad de las relaciones lógicas manejadas. Dicha reestructuración no es un error sino evidencia del cuestionamiento y reacomodo de las representaciones cognitivas, de su capacidad para recuperar representaciones de la memoria a largo plazo y episódica el concepto, modelo comunicativo, el modelo de problema de investigación y la duda sobre la verdad que sustenta un supuesto.

Es determinante en el proceso de aprendizaje sobre la elaboración de un problema de investigación: el conocimiento de las teorías de la comunicación, la experiencia en la utilización de habilidades para la articulación de estructuras conceptuales que describan sucesos comunicativos en abstracto e identificarlos en la realidad concreta, así como experiencias en la aplicación de habilidades para elaborar problemas de investigación articulando el qué del objeto de estudio, el suceso comunicativo y su contextualización, por supuesto bajo la retroalimentación del docente, su equipo de trabajo y el grupo. Esto es aplica las habilidades cognitivas de la deducción e inducción para ir de la realidad concreta a la abstracta.

Los estudiantes desarrollan su habilidad de comprensión lectora al enfrentar literatura científica de diversas ciencias para comprender la comunicación y cómo es posible realizar investigaciones al respecto, sus procedimientos y requisitos marcados por el docente aplicando las aportaciones de teorías e investigadores en las situaciones de aprendizaje.

Para el aprendizaje y la elaboración de la pregunta de investigación, el estudiante hace uso del razonamiento procedimental al seguir una serie de reglas preestablecidas por el profesor y textos científicos. También al preguntar a la realidad, identificar hechos, analizar su relevancia social, categorizarlos de acuerdo a modelos científicos aprendidos retomando de su memoria para renovar sus representaciones cognitivas sobre la comunicación y el enfoque en su estudio; realiza ajustes a sus propias representaciones con el apoyo del profesor de la asignatura.

A este razonamiento procedimental debe agregarse el razonamiento intencional que conduce al estudiante a cumplir con la tarea a lo largo de las actividades de aprendizaje y elaboración del problema de investigación.

Es importante destacar que, el profesor explica qué debe hacerse y el resultado de tal actividad pero no hace una lista sobre qué debe procesarse y elaborarse cognitivamente como tampoco los productos cognitivos intermedios y finales para la entrega de la tarea. Para que el estudiante realice los procesos cognitivos correspondientes aplicando sus habilidades cognitivas, el profesor en su asignatura y otros profesores antes que él, han promovido y potenciado aprendizajes sobre las Ciencias de la Comunicación, la realidad y la investigación, de otra forma el estudiante no podría realizar su tarea.

Con apoyo del profesor, intercambian ideas, dialogan para comprender el tópico del problema de investigación, aprendiendo su concepto, proceso de elaboración y construcción de la pregunta de investigación; que es el elemento medular de la investigación.

El profesor no ejemplifica un mapa personal de acciones cognitivas para cumplir con la tarea asignada, por supuesto dialoga con el grupo, el equipo y el estudiante, todo ello contribuye a que el estudiante resuelva satisfactoriamente la tarea, centrándose en actividades de aprendizaje y sin evidenciar los procesos cognitivos que como actores educativos realizan en situación de aprendizaje.

En las presentaciones en equipo se propusieron problemas de investigación que ejemplifican la capacidad de sorpresa del estudiante en la etapa de exploración previa a la elaboración del problema de investigación. En las exposiciones individuales se identificó un mayor grado de complejidad en los conocimientos y habilidades aplicadas conforme a las exigencias del campo de conocimiento de las Ciencias de la Comunicación.

El cuestionamiento por parte del grupo sobre la pertinencia y construcción correcta de su problema de investigación desde un plano gramatical hasta epistemológico, fue un campo de investigación valioso para esta tesis doctoral.

El trabajo en equipo es un proceso de acercamientos a la estructuración de la pregunta de investigación definitiva, compleja y por demás interesante. El proceso semeja la figura de un embudo donde los estudiantes describen situaciones sociales, identifican hechos, actores, acciones, discurso, medios de comunicación, productos comunicativos como base para la determinación del problema de investigación y cuando parece que ya definen la pregunta de investigación, los cuestionamientos de sus compañeros hacen regresar a la problematización pero en ningún momento ese regreso no implica la repetición del discurso sino una modificación en las representaciones del suceso a investigar reconociendo elementos y profundizando sobre los ya identificados.

También puede describirse como un conjunto de círculos concéntricos porque los estudiantes van resolviendo tareas precisas poco a poco, primero qué tema o referente de estudio, luego tiempo y espacio, entre otros aspectos a resolver para finalmente redactar la pregunta de investigación.

La redacción de un problema de investigación implica acciones cognitivas para estructurar el enunciado en forma de pregunta, con unidades semánticas que al entrelazarse, en una secuencia determinada construyen una representación lingüística de las representaciones cognitivas que convergen ante la demanda cognitiva de la realidad concreta.

Los estudiantes realizan procesos de argumentación en las experiencias de aprendizaje, en el proceso de selección del objeto de estudio para su investigación y también en el transcurso del mismo de trabajo en equipo, donde cada integrante argumenta la pertinencia del hecho seleccionado y las posibilidades de desarrollar una investigación hasta el momento mismo de la exposición ante el grupo del problema de investigación elaborado.

En este contexto, el estudiante se destaca por su persistencia en las situaciones de aprendizaje, es constante, cuestiona, se califica y descalifica, se motiva al interesarse en la investigación aunque los resultados no sean los esperados, todo ello de forma individual en las pruebas-ensayo y el trabajo en equipo.

El estudiante lleva a cabo procesos de autorregulación, de acuerdo a los criterios que debe cumplir un problema de investigación, al valorar las preguntas previas al problema y realiza ajustes para responder al modelo de problema de investigación presentado por el profesor y el conocimiento científico. Entonces, las habilidades cognitivas que aplica el estudiante para elaborar un problema de investigación pueden agruparse en:

- Habilidades cognitivas sencillas.- El estudiante hace uso de habilidades cognitivas representadas formalmente en las relaciones lógicas para identificar, incluir y especificar tiempo y espacio sobre una situación. La habilidad de inclusión para entrelazar conceptos con el objetivo fundamental de delimitar o especificar aquello que se va a investigar.
- Habilidades cognitivas complejas.- El estudiante en las proposiciones además de las habilidades cognitivas sencillas hace uso de otras complejas como la tipificación de los elementos de la situación a investigar aplicando categorías pertinentes al campo de la Ciencias de la Comunicación; de tal forma que la situación a investigar es un objeto de estudio de la comunicación, tipificado, que se categoriza y contextualiza en el mismo problema de investigación.

Es trascendental señalar que, no es posible definir a priori si una habilidad cognitiva es sencilla o compleja, porque depende de las unidades semánticas y conexiones aplicadas para obtener la pregunta de investigación. Así, el estudiante ha categorizado después de identificar un hecho social relevante; otro estudiante después de describir las implicaciones comunicativas desde el conocimiento cotidiano aplica una categoría científica mediante la analogía, esa categorización es una habilidad compleja; o bien cuando tras la tipificación, argumentación y aplicación de analogías, el estudiante identifica el suceso

comunicativo y estructura la pregunta de investigación; procesos que fueron observados en los momentos investigados en esta tesis doctoral.

El desarrollo de las habilidades cognitivas no sólo responde a las experiencias de aprendizaje sino a cualidades individuales como la cultura sobre los acontecimientos en la sociedad local y global y la personalidad, entre otros factores que motivan la orientación del esfuerzo en la tarea de elaborar el problema de investigación.

También, es posible que el estudiante elabore el problema de investigación sin objetivar en el discurso las construcciones conceptuales que soportan el nivel ejemplificativo; éste es un indicador de la facilidad con que tiene acceso a sus estructuras conceptuales y la capacidad para construir representaciones lingüísticas sobre sus representaciones cognitivas.

¿Qué habilidades intervienen en la construcción de un problema de investigación?

Los procesos cognitivos promovidos y desarrollados por el estudiante, en el trayecto de cumplir con la tarea de elaborar un problema de investigación, potencian la aplicación de habilidades cognitivas sencillas y complejas, al retomar conocimientos de las Ciencias de la Comunicación, llevando al estudiante a la construcción de estructuras conceptuales para fortalecer, cuestionar y replantear su formación integral como profesional de la comunicación.

El estudiante combina conocimientos y habilidades para trasladarlas a una situación concreta, ajusta representaciones de la vida cotidiana y de las Ciencias de la Comunicación, además de reestructurar sus proposiciones de forma oral y escrita, fortaleciendo la argumentación de la pertinencia de sucesos al campo comunicativo hasta la reinterpretación de la documentación científica.

Las habilidades representadas en la estructuración lingüística de la pregunta de investigación son:

1. Identificación, del objeto de estudio que puede ser enunciado como “algo”, “aquello” hasta llegar a utilizar categorías científicas para señalar el objeto del problema de investigación.
2. Inclusión, al representar un hecho en una situación en un contexto más amplio, en determinado tiempo y espacio.
3. Clasificación, al describir el hecho a investigar con unidades semánticas tanto del conocimiento cotidiano como científicas. Para ello antes debió diagramar el escenario del cual ha seleccionado determinado hecho.
4. Tipificación, al describir no sólo los elementos y procesos comunicativos involucrados sino el contexto en que se generan los sucesos comunicativos.
5. Negación, en el proceso de contrastar las variables y características de un hecho de la vida cotidiana que debe caracterizar apoyándose en unidades semánticas del campo científico pertinente.
6. Categorización, al hacer una descripción específica del suceso comunicativo con unidades semánticas propias de las Ciencias de la Comunicación, con un grado de complejidad alto.
7. Razonamiento procedimental, al describir una secuencia para asignar un propósito al problema de investigación porque además del objetivo de construir conocimiento nuevo, indica el qué, cómo y para qué explicitando la orientación de la pregunta de investigación.

Las habilidades cognitivas que aplica el estudiante de Ciencias de la Comunicación en el proceso de aprendizaje de la elaboración de un problema de investigación demuestran la riqueza de aprendizajes que construye asumiéndose como protagonista del proceso educativo.

¿Qué habilidades son potenciadas intencionalmente en materias de investigación?

En la interacción, se actúa y emiten discursos tras la valoración del escenario como situación específica que se vive, permitiendo al estudiante suponer qué grupos de palabras y representaciones son pertinentes para abordar el tema de

la investigación en comunicación aún cuando sea su primera sesión dentro del curso de Investigación en Comunicación. Es por ello que, el proceso de valorar si corresponden o no las construcciones conceptuales al conocimiento científico en una situación de aprendizaje, es por demás valioso ya que el aprendizaje es resultado de aproximaciones, definiciones, conceptos y etiquetas más o menos adecuadas.

En el escenario educativo, el profesor potencia aprendizajes, la aplicación de las habilidades que están presentes en las estructuras conceptuales de los estudiantes y construye con ellos conocimiento, con aproximaciones constantes al conocimiento científico como cuando exponen los estudiantes.

También en la Post-prueba se identifica el resultado del actuar docente, donde el estudiante ofrece evidencias de su tránsito de un desconocimiento o relación débil con el Criterio a una complejidad mayor y una relación con el Criterio es fuerte, ya que de otra forma, no hubiera podido modificar significativamente sus estructuras conceptuales.

El diálogo del profesor así como el proceso de preguntar, responder y retroalimentar al estudiante, como diálogo triádico, durante su exposición previa a la asignación de la tarea de elaborar un problema de investigación, representan la construcción de andamios en la compleja estructuración del concepto de problema de investigación, la explicación de su elaboración y la construcción del ejemplo, de acuerdo a los registros de observación y el análisis del discurso presentado con la aplicación del Modelo de Análisis Proposicional.

En este marco, una de las habilidades más importantes en la formación del profesional de la comunicación es la identificación de hechos en la realidad pertinentes al campo de estudio de las Ciencias de la Comunicación, con base en la formación en teorías de la comunicación, que tiene el estudiante hasta ese momento, conforme las experiencias de aprendizaje sobre la transformación de un hecho cotidiano a un elemento del proceso comunicativo digno de ser investigado.

En el proceso de elaboración del problema de investigación, efectivamente se toman decisiones sobre el objeto de estudio, porque aprender a investigar implica aprendizajes diferentes al acto de investigar realizado por un investigador que tiene una trayectoria, cultura, lenguaje y estructuras conceptuales particulares. Dichos aprendizajes, van consolidándose en estructuras conceptuales cada vez más complejas que son parte de la mirada del estudiante de Comunicación, y en ocasiones el olvido y la modificación de estructuras que reducen el nivel de correspondencia con el Criterio son parte del mismo proceso de aprendizaje.

Las competencias relacionadas con la construcción de la pregunta de investigación si permiten afirmar que hay diferentes niveles de desempeño, como novato aquel estudiante que por primera vez cursa la asignatura de Investigación en Comunicación I y experto quien estudia en el quinto semestre, Investigación en Comunicación III. Un ejemplo de ello, son las variables o factores identificados para tipificar al objeto de estudio del problema de investigación en el proceso de problematización el interior del equipo o al resolver las pruebas del MAP, estando más o menos alejadas del conocimiento científico aplicando su capacidad de abstracción para identificar los factores del proceso comunicativo seleccionado.

Otras habilidades son la inducción y deducción fundamentales para aplicar una correcta correspondencia entre los hechos y algunas características de las categorías de las teorías de las Ciencias de la Comunicación; esto es, no sólo es seleccionar el hecho pertinente al campo sino describirlo con unidades semánticas científicas o bien, tener una serie de categorías que debe identificar en la realidad para tener el enfoque comunicativo que exige la materia de investigación.

Relacionada con estas habilidades, la capacidad para realizar analogías es esencial, ya que permite formar al estudiante en la mayor comprensión de las teorías de la comunicación y en la identificación de las categorías de la comunicación que corresponden al hecho. Es un proceso complejo que entrelaza representaciones cognitivas de la memoria con el trabajo del

estudiante sobre la situación presente para obtener la representación comunicativa apropiada.

Con las habilidades antes mencionadas, el estudiante es capaz de diagramar el contexto en que se inserta el hecho, esto le permite delimitar el objeto de estudio en tiempo y espacio, identificar los factores que intervienen en el suceso comunicativo y valorar hasta dónde puede realizar una investigación con los recursos que cuenta. Son habilidades más complejas que evidencian el grado de comprensión y aprendizaje del estudiante de la Comunicación como ciencia.

La problematización es la habilidad imprescindible para diseñar la pregunta de investigación porque el planteamiento de preguntas devela cualidades y elementos de los posibles objetos de estudio a investigar, retoma de la memoria a largo plazo y episódica sobre fuentes de información y experiencias personales y profesionales para ajustar las representaciones con base a las exigencias de la argumentación con su equipo de trabajo, profesor y grupo.

La complejidad de las preguntas, en el marco de la problematización, transita del gusto o querer conocer un hecho al planteamiento preguntas de investigación con unidades semánticas complejas y proposiciones apegadas al campo de estudio de las Ciencias de la Comunicación.

Por supuesto, también las habilidades para estructurar una pregunta de investigación incluyen la habilidad de identificación, inclusión, categorización, clasificación entre las ya mencionadas, por supuesto de la función lógica depende de la estructuración semántica y sintáctica de la proposición, del contexto semántico y pragmático que conlleva a una multiplicidad de significados y construcciones conceptuales, sin las cuales no podría estructurarse un enunciado como pregunta y representar un problema de investigación congruente con los supuestos de las Ciencias de la Comunicación.

La capacidad de sorpresa ante una realidad cotidiana reafirma en el estudiante su interés por la comunicación y su posicionamiento como profesional de las Ciencias de la Comunicación, porque devela en sus experiencias de aprendizaje, una realidad comunicativa donde la mediación simbólica en la interacción humana con o sin la intervención de la tecnología, reestructura significados y visiones de mundo.

¿Es posible potenciar experiencias de aprendizaje significativas con relación a la investigación como herramienta básica del profesional de la comunicación?

Efectivamente es posible potenciar experiencias significativas en la formación en investigación dentro de las materias de Investigación en Comunicación I e Investigación en Comunicación III de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Estudios Superiores – Acatlán, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Estudiantes y profesores participan activamente transformando las estructuras conceptuales sobre comunicación, investigación y problema de investigación, centrándose en la dimensión explicativa del problema de investigación más que en la descriptiva o ejemplificativa.

Los estudiantes tienen la capacidad de explicar cómo se elabora un problema de investigación en las Ciencias de la Comunicación y elabora preguntas en diferentes grados de correspondencia son adecuadas al campo de conocimiento. Son preguntas que reflejan la mirada del profesional de la comunicación construida poco a poco, con aproximaciones y reestructuraciones conceptuales sobre los sucesos comunicativos.

Los conocimientos aprendidos por los estudiantes son potenciados por el profesor y el grupo, es un escenario intertextual, donde se combinan los conocimientos previos sobre la investigación y la elaboración del problema de investigación, los juicios previos sobre la utilidad de la investigación y el proceso de formación sobre el campo profesional de las Ciencias de la Comunicación.

El profesor enfrenta sujetos epistémicos que construyen la representación de la realidad a partir del curriculum vivido, donde cada docente desde su particular perspectiva profesional, teórica y metodológica promueve y potencia aprendizajes.

Los análisis realizados sobre las pruebas, el trabajo en equipo y exposiciones dan cuenta de que se modifican las estructuras conceptuales de los estudiantes, con mayor o menor relación de correspondencia con el Criterio, porque cada estudiante vivencia las experiencias de aprendizaje desde su particular situación cognitiva y sociohistórica. Se demuestran aprendizajes y también tareas pendientes en la formación del estudiante debido a la complejidad del escenario comunicativo y la movilización de estructuras conceptuales, estas son:

- a) La recuperación de la dimensión epistemológica en la construcción de la pregunta de investigación y no sólo en la selección del objeto de estudio del problema de investigación.
- b) La correspondencia entre el concepto científico de la comunicación y los elementos involucrados en un suceso comunicativo.
- c) La verificación de los requisitos científicos de la pregunta aún cuando se ubican los actores educativos en su formación universitaria.

Los aprendizajes son resultado de la interacción en el recorte de realidad investigado en esta tesis doctoral; pero no puede afirmarse que el estudiante hace suya la investigación como herramienta profesional. Aún así, su mirada es transformada y seguirá transformándose a lo largo del curriculum vivido, pasando de un sujeto cotidiano a un epistémico y de éste a un sujeto epistémico especializado en la comunicación como mediación simbólica, un estudiante-investigador con capacidad de sorpresa que modifica sus estructuras conceptuales debido a los procesos cognitivos que realiza casi sin darse cuenta.

Para terminar, es necesario investigar sobre las implicaciones epistemológicas de los adverbios: Qué, cómo, cuál, dónde, cuál, que tienen la función de señalar el objeto de estudio que ha de abordarse; ya que, se carece de

literatura sobre esas unidades semánticas relacionadas a los niveles epistemológicos, aspecto fundamental tomando en cuenta que, no sólo es importante seleccionar un objeto de estudio acorde al campo científico involucradas sino el propósito de dicha investigación responder a la pregunta de investigación.

La investigación sobre la formación en investigación, metodológica o técnicas de investigación en profesionales de la Comunicación debe distinguir si forma o no investigadores de la Comunicación porque de ser la primera opción, la currícula tendría que ser modificada de manera significativa.

Así mismo, es indispensable problematizar el impacto del nivel de exigencia epistemológica y metodológica en los proyectos de investigación sobre la formación potenciada en los estudiantes en sus asignaturas, porque las materias de investigación impactan en la concepción, identificación y recreación del suceso comunicativo y su capacidad para acercarse a la realidad como profesional de la Comunicación, en este caso, en la identificación de objetos de estudio para ser investigados.

Debe tenerse presente que, el conocimiento es resultado de la aplicación de habilidades cognitivas sobre representaciones que construyen una imagen de la realidad y el conjunto de representaciones cognitivas potencian la producción de otras representaciones más complejas y verdaderas objetivadas en el discurso en el mundo real y posible.

Porque la elaboración de la pregunta de investigación tiene más implicaciones en el aprendizaje de representaciones de las que hasta el momento se objetivan en la literatura del campo académico de la comunicación, ya que se desconocen las situaciones de aprendizaje relacionadas no sólo del aprendizaje de la investigación sino de las determinantes en la formación del comunicólogo.

Cabe reflexionar también sobre la necesidad de contribuir, con experiencias de aprendizaje, a que el estudiante haga consciente los puentes que construye

entre las teorías de la comunicación y el problema de investigación que elaboró; objetivar los momentos transitados en el proceso de construcción del problema de investigación y dar cuenta cómo su visión de mundo, en su rol de sujeto epistémico ha combinado las teorías de la comunicación estudiadas y el análisis del profesor, a partir de la interpretación de las teorías, metodologías y los sucesos comunicativos; así tendría evidencias tangibles de su participación activa en su propio proceso de formación.

El estudiante es un sujeto epistémico, es un estudiante-investigador que cuestiona la realidad para distinguir aquello que es digno ser investigado con las herramientas conceptuales y metodologías que tiene hasta ese momento; es un estudiante-investigador comprometido con la tarea asignada en el aula, que se da sus tiempos para platicar de la vida y volver a concentrarse en la tarea, entre el conocimiento científico y escolar.

El estudiante construye andamios significativos e indispensables para la comprensión de los conceptos de comunicación, aplicarlos a la realidad, elaborar y redactar la pregunta con una particular combinación de unidades semánticas. Es imprescindible reconocer el intenso trabajo cognitivo del estudiante en la construcción de conocimiento pertinente en el aprendizaje y elaboración de una pregunta de investigación; el estudiante debe tener la oportunidad de objetivar su actividad cognitiva sobre las representaciones al elaborar una pregunta de investigación para el campo de las Ciencias de la Comunicación.

El estudiante-investigador, gracias a las experiencias de aprendizaje y el trabajo docente, construye imágenes de la realidad como productos cognitivos que deben de reconocerse e investigarse, con el objetivo de mejorar las estrategias y experiencias de aprendizaje para potenciar un aprendizaje, donde el protagonista sea el estudiante que realiza procesos cognitivos, entre representaciones cognitivas y lingüísticas, que genera día con día dentro fuera del aula sobre su propia percepción y visión de la realidad comunicativa.

PROPUESTAS

Una de las inquietudes fundamentales en el desarrollo de esta tesis doctoral y de las personas interesadas en ella, ha sido el preguntar ¿Qué tipo de aplicaciones prácticas puede tener esta tesis doctoral?

Las propuestas son resultado del análisis del recorte de realidad seleccionado, de las concepciones constructivistas sobre el aprendizaje, los procesos cognitivos, las construcciones lingüísticas y las habilidades cognitivas empleadas en la construcción del discurso como parte de la representación formal de dichas habilidades. Aquí algunas propuestas:

Sobre el aprendizaje

1. Reconocer que, el aprendizaje de la investigación y en concreto sobre el problema de investigación implica no sólo la reproducción de conocimientos, sino una construcción conceptual del estudiante para la descripción del concepto de problema de investigación entrelazando conocimiento conocido con el aprendido. De ello deriva:
 - Identificar primero, como el docente en su exposición y diálogo con el grupo, utiliza conceptos relacionados con el conocimiento cotidiano, escolar y científico.
 - Analizar los andamios propuestos por el docente, que son la clave para comprender el paso de las categorías científicas abstractas a los indicadores observables que hacen de un hecho un suceso comunicativo.
 - Identificar cada andamio en donde el estudiante hace uso de las estructuras conceptuales que posee hasta ese momento y construye representaciones semánticas más complejas y cercanas al conocimiento científico.
 - Realizar ejercicios de escritura sobre el hecho, luego de cómo va cambiando su representación a partir de la aplicación de las habilidades cognitivas y reconocer como se complejiza la imagen.
2. Destacar que se aplican habilidades cognitivas en el aprendizaje de la elaboración de un problema de investigación que permiten una mayor

correspondencia con el conocimiento científico sobre la investigación, las Ciencias de la Comunicación y del ámbito profesional. Entonces:

- Identificar que en cada pregunta de investigación se tiene un objeto de estudio más cercano o alejado del conocimiento científico.
 - De ahí, reconocer como el conocimiento de ciertas teorías diversifica las posibilidades de tipificación del suceso comunicativo así como las herramientas de análisis.
 - Reconocer que los aprendizajes en otras materias contribuye al desarrollo de la mirada profesional que a su vez alimentan la variedad de objetos de estudio y las dimensiones a investigar.
3. Orientar el diseño de experiencias de aprendizaje a productos cognitivos, que hagan explícito el trabajo cognitivo del estudiante sobre sus representaciones, reconociendo su rol protagónico en los escenarios educativos; para lo cual se requiere:
- Que el docente reconozca en su propio actuar la construcción de representaciones simbólicas cuando asume el lugar del estudiante y tiene como objetivo potenciar el aprendizaje.
 - Compartir con los estudiantes, como fue diseñando la experiencia de aprendizaje y a partir de que conocimientos y habilidades de la realidad concreta y posible.
 - Y como su participación también implica una recreación de escenarios desde lo conocido y posible, trayendo sus artefactos simbólicos heredados de tiempo atrás y otros contruidos en situaciones de interacción inmediata.

Sobre la elaboración del problema de investigación

Reconocer que, es imprescindible aplicar habilidades cognitivas desde establecer la relación entre un concepto y otro, entre una unidad semántica y otra hasta la descripción de un procedimiento para la elaboración del problema; esto permitirá al estudiante reconocer su propia actividad en la construcción de proposiciones, en la comprensión del conocimiento y la construcción misma del problema de investigación.

Una descripción del proceso de elaboración de un problema de investigación distinguiendo sus fases principales:

Entorno

- Reconocer el entorno del estudiante.
- Identificar el campo de conocimiento de las Ciencias de la Comunicación.
- Identificar las situaciones relevantes desde el contexto local y global así como del estado del arte de la comunicación.
- Seleccionar la situación de la situación a investigar.
- Describir la situación elegida desde el conocimiento cotidiano del estudiante.

Bases comunicativas

- Identificar los elementos comunicativos que tienen presencia en la situación seleccionada.
- Analizar los conceptos comunicativos que pueden servir como herramienta de análisis e interpretación de la situación a investigar.
- Identificar las aportaciones de esos conceptos a la descripción inicial del estudiante sobre la situación preferida.
- Describir la situación seleccionada con un nivel de complejidad más alto por la inclusión de conceptos pertinentes al campo de estudio de la Comunicación.

Problematización inicial

- Realizar una primera problematización elaborando preguntas sobre la situación a investigar con apoyo del sentido común.
- Cuestionar cada una de las preguntas sobre si muestran lo que quiere investigarse.
- Las preguntas estarían elaboradas iniciando con un qué, cómo, por qué, para qué, cómo, cuándo, cuál que permiten develar e ir identificando hacia donde se quiere enfocar la construcción de conocimiento y con qué objetivo.
- Valorar los recursos con que se cuenta para abordar la pregunta de investigación.

Exploración

- Con esas preguntas realizar una exploración en el campo en que se encuentra la situación.
- Elaborar respuestas a las preguntas elaboradas a partir de la información recolectada de la realidad, sin que implique una construcción formal pero sí una descripción breve que sea materia prima para la problematización.
- Elaborar otras preguntas como resultado del acercamiento a la situación a investigar.

Problematización

- Analizar las preguntas contestadas y por contestar para seleccionar aquellas pertinentes al campo de las Ciencias de la Comunicación, y si es el caso, en concreto al enfoque teórico y metodológico indicado dentro de la asignatura.
- Identificar las preguntas posibles de ser contestadas conforme a los recursos de tiempo, aprendizajes, información y humanos con los que se cuenta.
- Seleccionar la pregunta adecuada a los criterios de: ser contestada por el proceso de investigación, que se enfoque al campo de la comunicación, incluyendo un Qué, Cómo, Por qué, Para qué, Cómo, Cuándo o Cuál como parte inicial de la pregunta de investigación.
- Valorar las implicaciones y requisitos epistemológicos que debe cumplir la pregunta de investigación.

Construcción del problema de investigación

- Identificar la pregunta que representa aquello que quiere investigarse.
- Describir en qué consiste aquello a investigar, con el uso de unidades semánticas pertinentes al campo de estudio de las Ciencias de la Comunicación.
- Seleccionar las categorías de las Ciencias de la Comunicación que representan el objeto de estudio y el abordaje de la investigación.
- Analizar las implicaciones epistemológicas del Qué, Cuál, Cómo o Por qué en la construcción de la pregunta de investigación.

- Estructurar la pregunta de investigación.
- Revisar la pregunta de investigación por compañeros del grupo de la materia de investigación.
- Revisar la pregunta de investigación por una persona ajena al campo de conocimiento.
- Revisar la pregunta de investigación por el profesor responsable de la asignatura.
- Analizar los comentarios de las personas consultadas para revalorar y reestructurar en su caso el problema de investigación.
- Estructurar la versión final de la pregunta de investigación.

Sobre los actores educativos

1. Destacar el discurso como evidencia de los procesos de construcción de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y en la elaboración de productos como un problema de investigación. Porque, el proceso discursivo del profesor en los momentos de explicar conceptos, ejemplificar problemas de investigación y describir su proceso elaboración y revisión de los problemas de investigación, lleva a cabo procesos cognitivos de los cuales una parte de ellos se objetivan en su discurso teniendo un impacto en el estudiante, no sólo con relación a los pasos a seguir o la descripción de un concepto sino, en los procedimientos que realiza a nivel cognitivo. Por lo tanto es necesario:
 - Invitar a los estudiantes a escucharse, no sólo sobre el tópico a trabajar sino sobre la imagen de la realidad que cada uno aporta desde su particular perspectiva personal, escolar y profesional.
 - Analizar las palabras más relevantes ya que como afirma Van Dijk, son etiquetas cargadas de significados.
 - Aplicar los conocimientos que tienen sobre la comunicación a sus propios procesos comunicativos tomando distancia de su interacción.
2. Establecer la distinción entre desarrollar un tema e investigar, ya que las habilidades que se aplican para un tema corresponden más a la comprensión de conceptos y reproducción de información, y al investigar las habilidades cognitivas se aplican en la comprensión y construcción de un problema de investigación. De ahí que se requiera:

- Analizar las acciones que generalmente desarrolla el docente cuando propone realizar una investigación.
 - Analizar las acciones que, como estudiante, lleva a cabo cuando debe realizar una investigación.
 - Identificar cuando se construye un objeto de estudio y cuando se recopila información.
 - Ejemplificar los beneficios de realizar una investigación y construir conocimiento primero como resultado del aprendizaje para entonces ampliar el horizonte de comprensión.
3. Reconocer que el estudiante, conforme vivencia el proceso de construcción de la pregunta de investigación elabora estrategias propias para aprender a elaborar un problema de investigación en la licenciatura de Ciencias de la Comunicación. De ahí que se recomienda:
- Escribir las instrucciones del profesor y aquello que supone el estudiante tiene que desarrollar a partir de estas instrucciones.
 - Identificar en esos supuestos, la recuperación de aprendizajes y el diseño de escenarios posibles, entre ellos la estrategia a seguir para la construcción del problema de investigación.
 - Reconocer en el proceso de elaboración del problema de investigación la construcción de redes semánticas en el contexto del conocimiento cotidiano y científico.

Por supuesto, el objetivo de esta tesis doctoral se continúa trabajando, realizando investigaciones y potenciando experiencias de aprendizaje con la comunidad de estudiantes, profesores y profesionales de la comunicación y educación.

FUENTES DE INFORMACIÓN

AGUIRRE Alvis José Luis (2001) "Enfoque cuantitativos y cualitativos en la investigación comunicacional" en *Revista Diálogos* No. 56. Pp. 45-59.

<http://www.red-aboic.org/aguirre.pdf>

APOSTEL Leo, GUY Berger, ASA Briggs y GUY Michaud (1975) *Interdisciplinariedad. Problemas de la Enseñanza y de la Investigación en las Universidades*. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, ANUIES. México.

AUSUBEL David, NOVAK Joseph y HANESIAN Helen (1987) *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas. México.

BALDERAS Patricia (2004) *Construcción de conocimiento matemático en condiciones de interacción en pequeños grupos*. Ponencia presentada en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional Autónoma de México.

BAZÁN Aldo, GARCÍA Imelda y BORBÓN Juan Carlos (2005) "Evaluación de habilidades metodológico-conceptuales en el análisis de textos científicos: Algunos hallazgos científicos", en SANTOYO Carlos (compilador) *Alternativas docentes. Análisis y evaluación de habilidades metodológicas, conceptuales y profesionales en la formación del psicólogo*. Volumen III. Facultad de Psicología Universidad Nacional Autónoma de México. 2005. Pp.109-130.

BUNGE Mario (1960) *La ciencia, su método y su filosofía*. Ed. Grupo Patria, Argentina.

BUNGE Mario (1985) *Teoría y realidad*. Editorial Ariel. Argentina.

CAMPOS Miguel Ángel y GASPAR Sara (2008a) "Procesos de argumentación y habilidades cognoscitivas en el contexto educativo", en CAMPOS Miguel Ángel (Coord.) *Argumentación y habilidades en el proceso educativo*, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México, Editorial Plaza y Valdés. México. Pp. 21-66.

CAMPOS Miguel Ángel y GASPAR Sara (2008b) "Condiciones fundamentales de la construcción de conocimiento", en *IX Seminario Internacional de Epistemología, Cognición y Enseñanza de las Ciencias*. Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México, Marzo. México.

CAMPOS Miguel Ángel y GASPAR Sara (2005) "El modelo de análisis proposicional: estado actual y perspectivas", en CAMPOS Hernández Miguel Ángel (Coord.) *Construcción de conocimiento en el proceso educativo*. Centro de Estudios sobre la Universidad. Plaza y Valdés, Universidad Nacional Autónoma de México. México. Pp.19-65.

CAMPOS Miguel Ángel (2004) "Una aproximación sociocultural a los procesos cognoscitivos" en *Revista Perfiles Educativos*, vol.XXVI, núm.104, Universidad Nacional Autónoma de México. México. Pp.7-32.

CAMPOS Miguel Ángel, GASPAR Sara y CORTÉS Leticia (2004) "Argumentación e intertextualidad en la conversación escolar" en *Revista Discurso*, Año 3, No.5, Argentina. Pp. 425-450.
<http://revista.discurso.org/articulos.htm>

CAMPOS Miguel Ángel y GASPAR Sara (2004) "Análisis de la intertextualidad y la argumentación en el contexto educativo. Elementos teórico-metodológicos" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9, No.21.México. Pp.425-449.

CAMPOS Miguel Ángel y CORTÉS Leticia (2002) "Conversar, argumentar, explicar: una estrategia para construir conocimiento abstracto" en *Revista latinoamericana de estudios educativos*, Vol. XXXII, No.4, 4º trimestre. Centro de Estudios Educativos A.C. México. Pp.113-159.

CAMPOS Miguel Ángel y GASPAR Sara (1996) "Las condiciones inmediatas de la construcción de conocimiento: un esquema para el análisis de la interacción en el aula" en CAMPOS y RUIZ *Problemas de acceso al conocimiento y enseñanza de las ciencias*, Universidad Nacional Autónoma de México. México. Pp.27-50.

CHONG Blanca y RODRIGUEZ Azucena (2007) "Los egresados de la carrera de comunicación en el campo laboral" en *Revista Buenaval*. Universidad Iberoamericana, Campus Torreón Coahuila, México. Pp.15-28.
<http://www.lag.uia.mx/buenaval/buenaval5/b05LosEgresadosDeComunicacion.pdf>

DÍAZ Barriga Ángel (1990) *Investigación educativa y formación de profesores*. Cuadernos del Centro de Estudios Sobre la Universidad, Núm.20. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

DÍAZ-BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Editorial McGraw-Hill, segunda edición. México.

ERICKSON Frederick (1989) Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza, en WITTRICK Merlín *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. ed. Paidós - M.E.C. Barcelona. Pp. 203-224.

FIORI Georgina, VALDÉS Roberta, FEDELI María y DÓMINE Patricia (2004) *El desafío de enseñar y aprender a investigar en comunicación*. VI Congreso RECOM, Universidad Nacional de la Plata. Argentina.
http://www.redcom.org.ar/congreso2004/ponencias/redcom/m2_fiorevaldezfedelidomine.pdf

FLANAGAN Dawn y ORTIZ Samuel (2002) "Definition of cognitive and academic abilities. CHC Cross Battery Online" en *Official site of the CHC Cross Battery Approach*. USA. <http://www.crossbattery.com/>

FLANAGAN Dawn y MCGREW Kevin (2007) "Summary of Relations between CHC abilities and Specific Areas of Academic Achievement" en *Official site of the CHC Cross Battery Approach*. USA. http://www.ospaonline.org/pdf/presentations/flanagan_kabc.ppt#258,2,Overview

FUENTES Raúl (2001) "La renovación del proyecto social de la formación universitaria de profesionales de la comunicación" en *Revista Renglones*, Año 16, No. 48. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. México. Pp.23-33.

FUENTES Raúl (1995) "La institucionalización académica de las ciencias de la comunicación" en GALINDO Jesús y LUNA Carlos (Coordinadores) *Campo académico de la Comunicación*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. México. Pp. 45-78.

GIERE Ronald (2008) *An Agent-Based Conception of Models and Scientific Representation*. Center for Philosophy of Science, University of Minnesota. USA. <http://www.tc.umn.edu/~giere/ABCMSR-REV.doc>

GIERE Ronald (1988) *Explaining Science: A cognitive approach*. The University of Chicago Press, USA.

GERBER Robert (2007) *Research problem*. Centre for Teaching, Learning and Media (CTLM) Nelson Mandela Metropolitan University. USA. <http://www.petech.ac.za/robert/resprobl.htm>

GIMÉNEZ Gilberto (2002) *El debate contemporáneo sobre el estatuto de las ciencias sociales*. México. <http://www.paginasprodigy.com/peimber/ELDEBATE.pdf>

GONZALES Jorge, AMOZURRUTIA José y MAASS Margarita (2007) *Cibercultura e iniciación en la investigación*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto Mexiquense de la Cultura, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. México.

GRAESSER Arthur, GERNSBACHER Morton, GOLDMAN Susan (2000) "Cognición" en Van DIJK (editor) *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*. Editorial Gedisa. España. Pp. 417-452.

GLASERSFELD Ernest von (1994) "La construcción del conocimiento" en FRIED Dora *Nuevos paradigmas, Cultura y Subjetividad*, ed. Paidós. Argentina. Pp.115-128.

GUYOT Jacques (2008) *Las ciencias de la información y de la comunicación en Francia: Su estatus en el campo de las ciencias sociales*. Congreso Investigar en Comunicación, AEIC, Asociación Española de Investigación de la Comunicación. España.

http://www.aeic2008santiago.org/investigacion_de_la_comunicacion_y_docencia_JACQUES_GUYOT.pdf

HELLER Agnes (1972). *Historia y Vida Cotidiana: Aportación a la sociología socialista*. Ediciones Grijalbo. Barcelona.

HUERTAS Amparo (2006), *De la medición de las audiencias al conocimiento de los públicos*, Portal de Comunicación del Instituto de Comunicación de las Universidad Autónoma de Barcelona. España.

http://www.portalcomunicacion.com/esp/n_aab_lec_3.asp?id_llico=22

INCOMAUB Instituto de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona (2009) Portal de la Comunicación. España.

<http://www.portalcomunicacion.com/esp/home.asp>

INSTITUTO DE COMUNICACIÓN (2004) Entrevista a Armand Mattelart por Pablo Rodríguez Aula Abierta, Universidad Autónoma de Barcelona. España.

http://www.portalcomunicacion.com/esp/pdf/aab_ent/matt.pdf

JENSEN Klaus (2002) *A handbook of media communication research, qualitative and quantitative methodologies*, London and New York, Routledge.

JIMÉNEZ María Pilar y DÍAZ Joaquín (2003) Discurso de aula y argumentación en la clase de ciencias: cuestiones teóricas y metodológicas *en Revista Enseñanza de las Ciencias*, 2003, 21 (3), 359–370.

<http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21944/21778>

JODELET Dense (1984) “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, *en MOSCOVICI, Serge (compilador) Psicología social II*, Paidós, Barcelona. Pp.469-493.

KUHN Thomas (1971) *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica, México.

KUMAR Dharendra (2008) *Research problem*. Ministry of Public Health. Kabul, Afghanistan.

http://www.gfmer.ch/Medical_education_En/Afghanistan_2008/pdf/Research_problem_Kumar_Afghanistan_2008.pdf

KROELINGER Michael (2002) *The research problem, Research methods*. Arizona State University, USA.

<http://www.public.asu.edu/~kroel/www500/The%20Research%20Problem.pdf>

LEMKE Jay (1992) *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*, ed. Paidós. España.

LEMKE Jay (1997) "Cognition, context and learning: a social semiotic perspective" en KIRSHNER y WHITSON (Eds.) *Situated cognition: Social, semiotic and psychological perspectives* Mahwah, NJ: Erlbaum. Inglaterra. Pp.37-56.

LEÓN Gustavo (2006) *Escuela Latinoamericana de Comunicación (ELACOM): referente histórico y conquista de la hegemonía en el pensamiento latinoamericano de la comunicación*. Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación. México. Pp. 51-83.
http://coneicc.org.mx/publicaciones/anuarios/Anuario_Coneicc_13.pdf

LOHMAN David (2009) Página personal.
<http://faculty.education.uiowa.edu/dlohman/>

LOHMAN David (2007) *Using CogAT Institute for Research and Policy on Acceleration*, Belin-Blank Center & Iowa Testing Programs University of Iowa. USA.
http://faculty.education.uiowa.edu/dlohman/ppt/ICN_full_day_using_Cogat.ppt

LOHMAN David (2002) *Complex Information Processing and Intelligence*, University of Iowa. USA.
http://faculty.education.uiowa.edu/dlohman/pdf/complex_information_processing.pdf

LOHMAN David (1993) "Teaching and testing to develop fluid abilities", *American Educational Research Association*, vol.22, no.7. USA.Pp.12-23.

LOHMAN David (1989) "Human intelligence: an introduction to advances in theory and research" en *Review of Educational Research*, vol. 59, no. 4. USA. Pp.333-373.
http://faculty.education.uiowa.edu/dlohman/pdf/Human_Intelligence_An_Introduction.pdf

LUNA Carlos (1995) "Enseñanza profesional de la comunicación: estrategias curriculares y mediaciones metodológicas", GALINDO Jesús y LUNA Carlos *Campo académico de la Comunicación*, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. México. Pp. 195-220.

MCGREW Kevin y FLANAGAN Draw (2002) *Presentation about abilities*, West Virginia University, USA.
<http://www.hre.wvu.edu/rtunick02/ppt/intelligence.ppt>

MORAGAS Miquel (1997) "Las Ciencias de la Comunicación en la "Sociedad de la Información" en *Revista Académica de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social*, No.49. Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social.
<http://www.dialogosfelafacs.net/articulos-red-49MiguelMoragas.php>

OBSERVATORIO LABORAL (2008) Gobierno de la República Mexicana, México.

http://www.observatoriolaboral.gob.mx/wb/ola/ola_cuantos_estan_ocupados_prof?cve_carrera=273

OROZCO G. (Comp.) (1992) *Hablan los televidentes: estudios de recepción en varios países, Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales*. Universidad Iberoamericana. Programa Institucional de Investigación en Comunicación y Prácticas Sociales. México.

PALÁU Magdalena (2006) "El campo de la comunicación: algunas discusiones abiertas" en *Anuario del Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación*, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. México. Pp.31-50.

http://coneicc.org.mx/publicaciones/anuarios/Anuario_Coneicc_13.pdf

PEARCE Barnet (1994) "Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: el pasaje de la teoría a la praxis, del objetivismo al construccionismo social y de la representación a la reflexividad" en SCHNITMAN Dora (comp.) *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Paidós. Argentina. Pp.265-283.

Periódico El Universal "Devaluada la carrera de comunicación", El Universal, Sábado 05 de marzo de 2005. México.

http://www2.eluniversal.com.mx/pls/impreso/noticia.html?id_notia=122539&tabla=nacion

PORLÁN Rafael (1997) *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Díada Editorial, 3era. Edición, España.

POZO Juan y SCHEUER Nora (1999) "Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas" en POZO y MONEREO *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*, ed. Aula XXI – Santillana, España. Pp.87-108.

REGUILLO Rossana (2003) *Seminario de Formación docente: Comunicación, cultura y ciudad*. Academia de Comunicación y Cultura, Universidad de la Ciudad de México. Febrero- octubre. México.

RIZO Marta (2006) *La psicología social como fuente teórica de la comunicología. Breves reflexiones para explorar un espacio conceptual común*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. México.

<http://www.uacm.edu.mx/andamios/num5/articulos%202.pdf>

RIZO Marta (2004) *Hacia una pedagogía de la investigación en comunicología. Reflexiones desde la práctica*. Academia de Comunicación y Cultura. Universidad de la Ciudad de México. México.

<http://comunicologia-posible.iespana.es/principal/tbrizo4.htm>

RIZO Marta y TERRARTS José (2002) (Coordinadores de la página Web) Red de Investigación y Comunicación Compleja, 12 de septiembre. México. <http://www.geocities.com/directorioricc/ricc.htm>

SÁNCHEZ Ricardo (1995) *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanidades*. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

SORIANO Jaume (2007) *Las nuevas reglas de la etnografía en comunicación*, Portal de Comunicación del Instituto de Comunicación de las Universidad Autónoma de Barcelona. España. http://www.portalcomunicacion.com/cat/pdf/aab_lec/30.pdf

SOSA Gabriela (2000) "Hacia una configuración del ser y hacer del profesional de la comunicación, sus posibles escenarios de acción para el siglo XXI" en *Revista Razón y Palabra*, Número 17. México. <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n17/17gsosa.html>

STAVER John (1998) "Constructivism: Sound Theory for explicating the practice of science and science teaching" en *Journal of Research in science teaching*, Vol.35, No.5. Pp.501-520.

STERNBERG Robert (1987) "The psychology of verbal comprehension", en GLASER *Advances in instructional psychology*, vol. III, LEA. Pp.97-150.

TAPIA Jesús y LOPEZ Gema (1999) "Efectos motivacionales de las actividades docentes en función de las motivaciones de los alumnos" en POZO Ignacio y MONEREO Charles (Coord.) *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*, ed. Aula XXI – Santillana, España. Pp.35-55.

TOMASELLO, Michael (2003) *Constructing a language: A usage-Based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press. USA.

Van DIJK Teun (2002) "Conocimiento, elaboración del Discurso y Educación", *Revista Escribanía*, Universidad de Manizales, Colombia. Pp.5-22. <http://www.discursos.org/oldarticles/Conocimiento,%20elaboraci%F3n%20del%20discurso%20y%20educaci%F3n.pdf>

Van DIJK Teun (2000) *Cognitive Discourse analisis*, University of Amsterdam, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona. Version 1.0. October 25. <http://www.discourses.org/UnpublishedArticles/coqn-dis-anal.htm>

Van DIJK Teun (2000) "El estudio del discurso, El discurso como estructura y proceso" en Van DIJK (Compilador) *Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*. Editorial Gedisa. España. Pp.21-66.

Van DIJK Teun y KINTSCH Walter (1983) *Strategies of discourse comprehension*, Academic Press, USA.

VASALLO María y FUENTES Raúl (comps.) (2001) *Comunicación, campo y objeto de estudio: Campo y objeto*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores Occidente y otros editores. México.

WELLS Gordon (2009) Página personal.

<http://people.ucsc.edu/~gwells/>

WELLS Gordon (2002) *From action to writing: modes of representing and knowing*. Ontario Institute for studies in education. University of Toronto. Canada. www.oise.utoronto.ca/~gwells/Recapit.html

WELLS Gordon (2001) *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Ed. Paidós. Barcelona.

WELLS Gordon (1999) "Language and education: Reconceptualizing education as dialogue" en *Annual Review of applied linguistics* No. 19. Cambridge University Press. Pp.135-155.

<http://www.oise.utoronto.ca/~gwells/Education-as-Dialogue.html>

ZALBA Estela y BUSTOS Jorgelina (1998) "Problema y desafíos de la formación académico-profesional ante la diversidad de los actuales escenarios de la comunicación social" en *Revista Diálogos* No.62. Pp.34-41.

http://www.felafacs.org/dialogos/pdf62/4.%20Zalba_Bustos.pdf

ZOHAR, Anat (2006) El pensamiento de orden superior en las clases de ciencias: objetivos, medios y resultados de investigación, The hebrew university of Jerusalem, en *Revista Enseñanza de las ciencias*. 24 (2), 157-172.

http://scqhistoric.iec.cat/continguts/2007/fisicaiquimica/info_cabello.pdf

Entrevista con la Dra. Sara Gaspar, en noviembre del 2008 sobre la necesidad de investigar la asignatura de Investigación en Comunicación II, de la Licenciatura en Comunicación de la Facultad de Estudios Superiores –Acatlán de la Universidad Nacional Autónoma de México.

ANEXOS

1. Tabla de análisis de correspondencia de la Pre-Prueba. Investigación en Comunicación I. (Archivos Excel)
2. Tabla de análisis de correspondencia de la Pre-Prueba. Investigación en Comunicación III. (Archivos Excel)
3. Tabla de análisis de correspondencia de la Post-Prueba. Investigación en Comunicación I. (Archivos Excel)
4. Tabla de análisis de correspondencia de la Post-Prueba Investigación en Comunicación III. (Archivos Excel)

TABLA DE CONCENTRACIÓN DE CORRESPONDENCIA CON EL CRITERIO
PRE-PRUEBA

INVESTIGACIÓN EN COMUNICACIÓN I

Nivel	DESCRIPTIVO										EXPLICATIVO															
Subpr.	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7	3.8	3.9	3.10	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5		
Prueba	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
1	F									D				F												
2																										
3												D	D													
4														F												
5																										
6					D																					
7																										
8																										
9									D																	
10									D																	
11														D												
12					D				F																	
13												F						D				F				D
14																										
15					D						D															
16																										
17																										
18																										
19																										
20																										
21												D														
22												F														
23																										
24																										
25												D														
26																										
27					D																					
28										F																
29										F																
30																						F			F	F
31	F									F			F					F				D		F	F	
32																										
33											D															

D: Correspondencia Débil

F: Correspondencia Fuerte

**TABLA DE CONCENTRACIÓN DE CORRESPONDENCIA CON EL CRITERIO
POST-PRUEBA**

INVESTIGACIÓN EN COMUNICACIÓN I

Nivel	DESCRIPTIVO										EXPLICATIVO													
Subpr.	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7	3.8	3.9	3.10	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5
1																								
2									D							F	F	F	D					
3	F				D										D	D	F							
4		D			D						F					F								
5											F					F		F						
6											F					F							D	
7	F																D							
8																D						D		
9																								
10	F				D											D								
11					D												F							
12																								
13	D				D						D					F	F							
14															D	F		D						
15																		D						
16	D				D											D		D						
17																F		D						F
18																								
19					F											F								
20																F								
21																								
22	F				F																			
23											F													
24											F						F					F		
25																								
26					D											F		D						
27											F					F								
28					D						D													
29					D													D						
30																F								
31					D											F						F		
32					F											F	F							
33																F								

D: Correspondencia Débil

F: Correspondencia Fuerte

TABLA DE CONCENTRACIÓN DE CORRESPONDENCIA CON EL CRITERIO
PRE-PRUEBA

INVESTIGACION EN COMUNICACIÓN III

Nivel	DESCRIPTIVO										EXPLICATIVO													
Subpr.	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7	3.8	3.9	3.10	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5
Prueba	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1				1						1										1				
2				2						2	D					F				2				
3				3						3	D							D		3				
4				4						4	D	D								4				D
5	F			5						5						F				5				
6				6	D			F		6										6				
7				7	D					7										7				
8				8						8										8				
9				9						9	D									9				
10	F			10	D					10	D					F				10				
11	D			11						11	D									11				
12	F			12						12										12				
13				13						13										13	F			
14				14						14	F			F						14				F
15				15	F					15								F		15	D			
16	D			16	D					16										16				
17				17						17								D		17				
18	F			18	F					18	F		D						18					
19				19				F	F	19										19	F			F
20				20						20					F					20	F			
21				21					D	21										21	F			
22				22						22										22				
23				23					D	23	F									23				
24				24						24	F									24				

D: Correspondencia Débil

F: Correspondencia Fuerte

TABLA DE CONCENTRACIÓN DE CORRESPONDENCIA CON EL CRITERIO

POST-PRUEBA INVESTIGACION EN COMUNICACIÓN III

Nivel	DESCRIPTIVO										EXPLICATIVO										EXPLICATIVO				
Subpr.	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7	3.8	3.9	3.10	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5	
1			1						1	F	F			F		F				1					
2			2						2							D				2					
3			3						3					F	F					3					
4			4						4	D	D	F		F	F	F				4				D	
5	D		5					F	F	5										5					
6			6						6					F						6					
7			7						F	7	F					F	F			7					
8			8						8											8					
9			9						9		D		D	F						9				F	
10			10						F	10								F		10					
11			11						11							D		F		11					
12			12						12	D								F		12					
13			13						D	13	F									13	F				
14			14						14		F			F						14					
15			15						15											15					
16			16						F	16	F						F			16	F				
17			17						17											17					
18			18	F				D	18	F		D	D							18					
19			19	F				D	19	F		F				F	F			19					
20			20					D	20	F		D								20					
21	F		21	F				F	F	21	F							D		21	F			F	
22			22					F	22		D									22					
23			23					D	23							F				23					
24			24						24											24					

D: Correspondencia Débil

F: Correspondencia Fuerte