

La formación en investigación de estudiantes en Comunicación

El caso de la región Golfo Sureste del CONEICC

Research training of students in Communication. The case of the Southeast Gulf region of the CONEICC

Formação em Pesquisa de Estudantes em Comunicação. O caso da região Sudeste do Golfo da CONEICC



e-ISSN: 1605 -4806
VOL 26 N° 113 enero - abril 2022 Varia pp. 383-401
Recibido 08-12-2021 Aprobado 28-04-2022

Genaro Aguirre Aguilar
Universidad Veracruzana
geaguirre@uv.mx
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5223-9783>

Resumen

La enseñanza de la investigación en el nivel superior es un ámbito de interés para las comunidades académicas que indagan sobre el papel que juega ese eje curricular en la formación universitaria; ello en un contexto de innovación educativa donde se habla de competencias docentes, sobre nuevos protagonistas de los estudiantes, así como de las dificultades para formar en investigación a los universitarios. Es interés de quien escribe compartir resultados de una investigación exploratoria de corte cuantitativo sobre la formación en investigación en la universidad. En esta pesquisa académica participaron 4 instituciones del Estado de Veracruz que ofrecen programas educativos en el área de las Ciencias Sociales y las Humanidades y, en el caso particular de este artículo, relacionados con la Comunicación. El supuesto hipotético en este estudio ha sido que las competencias disciplinares, pedagógicas y digitales, favorecen el empleo de recursos educativos en múltiples formatos para la planeación de actividades que contribuyen en la formación de los estudiantes. Para el levantamiento de datos se diseñaron dos cuestionarios: uno para estudiantes y

otro para profesores. La relevancia de este ejercicio es visibilizar el proceso de formación en investigación que viven los estudiantes, a partir de la valoración y análisis del tipo de actividades, recursos y productos implementados por los profesores en su mediación pedagógica.

Palabras clave: Investigación, comunicación, competencias, TIC, aprendizaje.

Abstract

The teaching of research at a higher level is a field of interest for academic communities that inquire about the role that this curricular axis plays in university education; this in a context of educational innovation where there is talk of teaching skills, about new roles of students, as well as the difficulties in training university students in research. It is in the interest of the writer to share the results of a quantitative exploratory research on research training at the university. Four institutions from the State of Veracruz participated in this academic research that offer educational programs in the area of Social Sciences and Humanities and, in the particular case of this article, related to Communication. The hypothetical assumption in this study has been that disciplinary, pedagogical and digital skills favor the use of educational resources in multiple formats for the planning of activities that contribute to the training of students. Two questionnaires were designed for data collection: one for students and one for teachers. The relevance of this exercise is to make visible the research training process that students experience, based on the assessment and analysis of the type of activities, resources and products implemented by teachers in their pedagogical mediation.

Keywords: Research, communication, skills, ICT, learning.

Resumo

O ensino da pesquisa em nível superior é um campo de interesse das comunidades acadêmicas que questionam o papel que esse eixo curricular desempenha na formação universitária; isto num contexto de inovação educativa onde se fala das competências docentes, dos novos papéis dos alunos, bem como das dificuldades na formação de estudantes universitários em investigação. É do interesse do escritor compartilhar os resultados de uma pesquisa exploratória quantitativa sobre a formação em pesquisa na universidade. Participaram desta pesquisa acadêmica quatro instituições do Estado de Veracruz que oferecem programas educacionais na área de Ciências Sociais e Humanas e, no caso particular deste artigo, relacionados à Comunicação. O pressuposto hipotético deste estudo foi que as habilidades disciplinares, pedagógicas e digitais favorecem o uso de recursos educacionais em formatos múltiplos para o planejamento de atividades que contribuam para a formação dos alunos. Para a coleta

de dados foram elaborados dois questionários: um para alunos e outro para professores. A relevância deste exercício é tornar visível o processo de formação em investigação que os alunos vivenciam, a partir da avaliação e análise do tipo de atividades, recursos e produtos implementados pelos docentes na sua mediação pedagógica.

Palavras chave: Investigação, comunicação, competências, TIC, aprendizagem.

Introducción

Un contexto histórico

En la década de los 60 la formación en Comunicación en México se institucionaliza con la primera licenciatura en Ciencias de la Comunicación abierta en la Universidad Iberoamericana, cuyo objetivo era formar con sentido humanista a: “profesionales capaces de influir sobre la cultura contemporánea mediante la intervención en los entonces novedosos «medios de comunicación»” (Fuentes Navarro, 2010, p. 100).

Este cambio curricular permitió pasar de la preparación de periodistas a formar profesionales de la comunicación, con ello, un perfil de egreso que hizo de esta disciplina un campo académico emergente. Habría de señalarse que -originalmente- fue el periodismo el ámbito de desempeño natural que se fraguó con la creación de la primera carrera de Periodismo en la Escuela Carlos Septién García (Hernández, 2004), replicada en las propuestas de licenciatura que más tarde abrirían la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Veracruzana (UV), favoreciendo la profesionalización de la práctica periodística, una actividad que -al tiempo-, se vincularía a la comunicación en términos disciplinarios, profesionales y campales.

En ese contexto, el Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación (CONEICC) agrupa a 75 universidades e instituciones que ofrecen programas educativos vinculados al campo comunicativo (CONEICC, 2019). Sobre la oferta educativa, el resultado sorprende al mostrar un campo profesional con una sobre oferta que dificulta conocer con certeza cuántas instituciones forman en las Ciencias de la Comunicación o programas afines, cuyo crecimiento inicia en la década de los 60, pero sería en los 80 cuando su incremento lleva a que las licenciaturas en Comunicación en México pasen de 34 a más de 240 a inicios del 2000 (Hernández, 2004).

Con esto, una tarea titánica para indagar sobre la configuración curricular que define la trayectoria formativa de quienes se preparan en programas ligados a la Comunicación. Por ejemplo, en un análisis de Rebell Corella y Arévalo Martínez detectaron 1,006 escuelas y centros que formaban en Comunicación hacia el segundo lustro del 2000, sin embargo, destacan que estos números se vinculan a instituciones públicas, pero se desconoce qué pasa en las privadas, ya que muchas universidades no suelen tener Registro

de Validez Oficial (REVOE) de la SEP como tampoco pertenecen a la ANUIES o son reconocidas por el CONEICC (Rebell Corella & Arévalo Martínez, 2009)

El desconocimiento del tipo de competencias disciplinares (genéricas y específicas) promovido curricularmente, deviene en lo nebuloso de la identidad disciplinar de esta profesión, pues entre lo comunicativo como proceso humano, su condición de objeto de estudio o como campo disciplinario, se reconocen tres ámbitos de incidencia. Dilemas como este, llevaron al CONEICC a una caracterización curricular en los 80: i) *Comunicante*, para los programas profesionalizantes, ii) *Comunicólogo*, para los que enfatizan lo teórico, metodológico e investigativo y iii) *Comunicador*, cuando el plan de estudios encuentra un equilibrio entre lo teórico y lo práctico (Sosa García, 2000). Después, Fuentes Navarro, plantearía tres modelos: 1) *Formación de periodistas*. Preparación del universitario para el mercado mediático, particularmente en la prensa; 2) *Comunicador como intelectual*. Encaminado a formar sujetos capaces de transformar la realidad desde un marco axiológico para el manejo de contenidos y mensajes de los medios y 3) *Comunicador como científico social*. Profesional desligado de lo meramente instrumental al definir un perfil crítico que contribuya a la búsqueda de la libertad y la emancipación social (Fuentes Navarro 1996, citado en Rizo García, 1995, p. 4).

Por otro lado, el desarrollo de las llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ha demandado la innovación curricular en el nivel superior, por lo que las instituciones vienen reinventando las formas y los rasgos que caracterizan los conocimientos y habilidades adquiridos y desarrollados por los estudiantes. Aquí se destaca la necesidad de generar una cultura investigativa, cuyo propósito es que, en un futuro, los egresados puedan integrarse “a las comunidades académicas y científicas del país” (Rojas Betancourt & Méndez Villamizar, 2017, p. 55).

Así, la formación investigativa de los jóvenes requiere de una serie de condiciones que favorezcan el aprendizaje de las ciencias, específicamente y en este caso, en el ámbito de la investigación en Comunicación, donde el currículo defina las travesías pedagógicas e itinerarios disciplinares que debe vivir un estudiante, en cuyo trayecto, el docente es una figura clave, por el tipo de mediación que realiza al apoyarse en las tecnologías.

De esto puede decirse que, el campo comunicativo y ámbitos afines, requiere la definición de una nueva agenda educativa, donde la innovación reconozca la importancia de la profesionalización docente, para con ello fortalecer la enseñanza, el diseño de ambientes educativos que ofrezcan novedosos itinerarios de aprendizaje.

Es ese contexto, que se hallan algunas de las razones que condujeron la realización del proyecto *La formación en investigación del universitario veracruzano. Aproximación desde la opinión de sus agentes educativos*¹, cuyo objetivo fue analizar las concepciones, los recursos pedagógicos y actividades que implementan los docentes universitarios para formar en investigación a sus estudiantes; en un momento de transformaciones en donde se les

1 Entre las limitantes de esta investigación está la poca voluntad que mostraron algunos docentes de licenciaturas en el Área de Ciencias Sociales y Humanidades para participar en ella. Como quiera que sea, este artículo considera a los profesores que imparten cursos de metodología en programas afines a la Comunicación que sí colaboraron.

demanda -además de competencias disciplinares-, pedagógicas, investigativas y digitales (Vega Lebrún et al. 2021)

Marco referencial

Estado del conocimiento: la formación en investigación en la universidad

La revisión documental permitió reconocer pesquisas cuyo objeto de estudio ha sido la formación en investigación.

Para esta sistematización se definieron 17 algoritmos y emplearon 4 operadores *booleanos* (de presencia: *AND*, + y $\&$, de alternancia: *OR* , de posición: *SAME*, *ADJ*) que facilitarán la búsqueda y selección de fuentes. Las bases de datos consultadas han sido *Scopus*, *EBSCO*, *Web of Science* y de acceso abierto: *Redalyc*, *Latindex*, *Scielo*, *Dialnet*, *Biblat* y *ERIC*. El periodo revisado fue de enero 2010 a diciembre de 2019.

Es oportuno señalar que se tomó como referencia Iberoamérica, no sólo por el lenguaje, también por intereses y preocupaciones que definen epistemologías y constructos para la comprensión de objetos de estudio afines.

Tipos de fuentes

La primera tabla coloca a los artículos científicos como las fuentes con mayor registro (32.3%), revelando que las revistas son los medios mejor posicionados para la difusión de conocimientos. Luego aparecen las conferencias y ponencias (27.9%), lo que permite deducir que los eventos académicos tienen relevancia en la socialización de resultados. La importancia de las tesis (21.5%), estriba en que los propios estudiantes (particularmente de posgrado) reflexionan sobre los procesos observados en su formación investigativa.

Tabla 1. Tipo de fuentes de referencia analizadas.

Tipo de fuentes	Número
Artículos científicos	96
Tesis	66
Artículos académicos	30
Informes y libros de investigación	20
Conferencias y ponencias	84
Total	296

Fuente: diseño propio

Métodos o enfoques de investigación

La tabla siguiente, muestra los tipos de abordaje, diseño o enfoques que los autores de las fuentes analizadas (excluidos los *artículos académicos* al ser textos reflexivos, críticos o teóricos), declaran haber empleado en los estudios.

Tabla 2. Métodos o tipos de investigación empleados por los autores

Tipo de fuente	Cuant.	Cuali.	Mix.	Doctal.	Est. Caso.	Inv. Acc.	Dial. Mat.	Hist. Soc.	Socio crít.	No Declarado.	Total
Art. Cient.	28	29	18	12	7	1	0	0	0	1	96
Tesis	13	33	9	3	1	0	1	1	3	2	66
Conf. y Ponem.	10	52	8	4	0	1	0	0	0	9	84
Infmes. o Lib. de Invest.	8	7	1	2	0	0	0	0	0	2	20
TOTAL	59	121	36	21	8	2	1	1	3	14	266

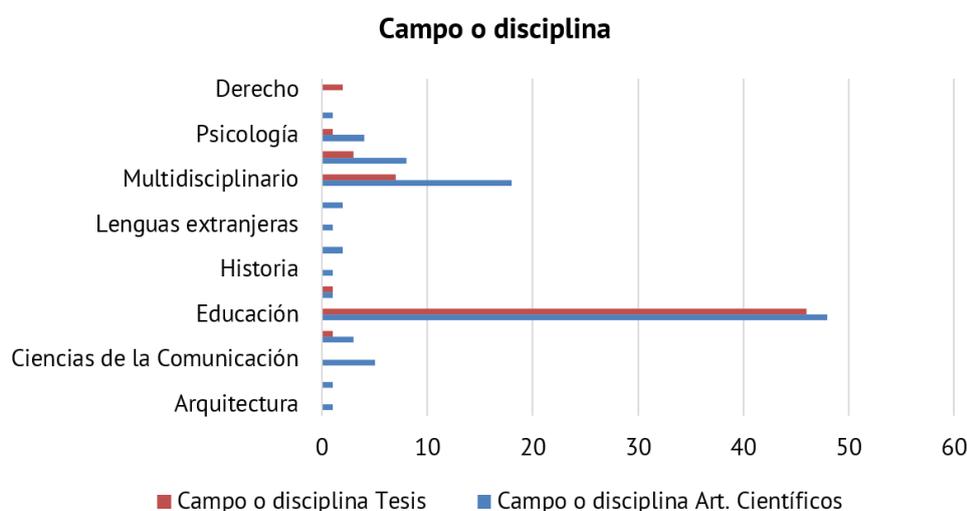
Fuente: diseño propio

Como es posible identificar, los enfoques cualitativos (45.4%), cuantitativos (22.1%), junto a los diseños mixtos (13.5%), son los más empleados en los estudios sobre la formación en investigación en el nivel superior. En el caso de los documentales, es oportuno señalar que son pesquisas vinculadas a estados del conocimiento.

Campos del conocimiento o disciplinas

Variable significativa en esta sistematización, ha sido reconocer el *Campo de conocimiento* o áreas disciplinarias, como espacios problemáticos. A continuación, se muestran las disciplinas que predominan en este análisis, donde los artículos científicos y las tesis, son productos académicos que mejor perfilan la contribución que un investigador hace a su campo disciplinario. Oportuno es mencionar que no siempre los autores explicitan el campo donde sitúan sus estudios, en cuyos casos se analizó la población participante, así como las conclusiones para encontrar pistas e identificar el área disciplinar.

Figura 1. Disciplinas declaradas por los autores para la construcción de los objetos de estudio



Fuente: diseño propio.

Reconocible es el *Campo Educativo* como el espacio epistémico que más contribuye a explicar el proceso de formación en investigación. Contrario a lo que ocurre en el caso de las Ciencias de la Comunicación, pues de los 96 artículos científicos analizados, apenas un 4.1%, corresponde a esta disciplina; lo que muestra el poco interés para indagar sobre los saberes, habilidades, actitudes y valores investigativos que pueden contribuir al perfil de quienes se forman en Comunicación. Pareciera ser que el itinerario investigativo como experiencia formativa, poco convoca el interés de los especialistas en esta disciplina, aún con el arduo proceso de institucionalización que sus comunidades han emprendido desde mediados del S. XX, donde la investigación es punto de inflexión.

La formación en investigación

De la institucionalización y sus regiones

En la historia del pensamiento y la institucionalización del *Campo Comunicativo* en América Latina, autores como Mario Kaplún (1923-1998), Luis Ramiro Beltrán (1930-2015), Eliseo Verón (1935-2014), Jesús Martín-Barbero (1937-2021), José Marqués de Melo (1943-2018), Nilda Jacks, María Inmaculada Vassalo de Lopes, han sentado las bases para la configuración del campo. Por su parte, la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAI) y la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (FEALAFACS), desde los 70 han sido pioneras en la institucionalización, al ser organizaciones que agrupan a las comunidades epistémicas en América Latina.

Aun con esto, desde que la Comunicación se hiciera disciplina, formar profesionales no ha sido sencillo, especialmente por la dificultad para caracterizar un campo de encuentros disciplinarios; pues pensadores venidos de biografías y trayectorias académicas distintas (de la Ingeniería a la Psicología, pasando por las Ciencias Políticas y la Sociología), han contribuido a legitimar teóricamente el campo comunicativo; donde ha correspondido a los investigadores contribuir al entendimiento de la comunicación en su complejidad matricial. Es decir, dispositivo estratégico para hacer inteligible un mundo y con ello establecer las bases de procesos comunicacionales humanos, agenciales o mediacionales. En todo caso, un ámbito problemático complejo si se reconoce la dificultad que ha sido considerarlo como un campo con cierto grado de científicidad (Vidales González & Fuentes Navarro, 2011).

En el caso mexicano, investigadores como Raúl Fuentes Navarro (2010, 2014, 2015), Guillermo Orozco (2011, 2014), Francisco Javier Esteinud Madrid (1992, 1996, 2001, 2010) José Carlos Lozano (2005, 2007, 2011), Rossana Reguillo (1995, 2015, 2017), Galindo Cáceres (2007, 2009, 2014, 2021), entre otros, han puesto el foco en ámbitos problemáticos, fenoménicos y epistémicos, donde la comunicación tiene un papel importante: sea en lo disciplinar, como medio para la producción y circulación de contenidos, para el consumo o entretenimiento; así como en su dimensión cultural, política, organizativa o normativa. Así, sus comunidades epistémicas (redes, asociaciones y pro-

fesionales), han construido un camino encaminado al estudio y consolidación de un campo que deviene zona de entrecruces que obliga al diálogo más allá de lo disciplinar. Junto a ellos, organismos como el CONEICC, la Asociación Mexicana de Investigadores en Comunicación (AMIC), son los colegiados de referencia para dimensionar esa institucionalización. El CONEICC, agrupa y acredita a las instituciones por la calidad de sus programas, vincula y organiza a su comunidad a través de vocalías integradas en regiones (Valle de México, Noroeste, Centro Occidente y Golfo Sureste), además de producir conocimiento.

En ese contexto, en la obra *La investigación de la Comunicación en México. Un panorama a través de sus regiones al inicio del siglo XXI* (Portillo, 2016), se da cuenta del conocimiento construido en las diversas regiones. Sin embargo, en el capítulo sobre la producción de la región Sur-Sureste (según la clasificación del AMIC), la región Golfo Sureste (CONEICC), donde estaría Veracruz, no se muestra evidencia de su producción académica; lo que impide saber -desde sus bases-, cómo y desde qué tipo de prácticas pedagógicas e investigativas se forma a los estudiantes en este estado. La AMIC organiza eventos y produce conocimientos.

De soportes teórico-conceptuales

La innovación educativa plantea nuevos perfiles a los agentes educativos: el profesor es un *facilitador* de procesos educativos, para que los estudiantes sean *responsables activos* en su aprendizaje. En estas narrativas, la transformación pasa por el cambio en los modelos educativos, la flexibilización curricular y la reinención de las prácticas pedagógicas, donde las TIC son medios para la configuración de ambientes de aprendizaje novedosos.

En ese tenor, las competencias digitales tienden a ser atributos entre profesores y estudiantes para la búsqueda, selección y uso de recursos que faciliten sus tareas. Aquí, la alfabetización académica constituye un conjunto de cualidades, en donde la investigación debe ser un eje que perfile la capacidad para problematizar, explicar o comprender objetos vinculados a su disciplina.

En el informe *Horizont 2017*, al hablarse de la innovación educativa a nivel superior, se señalan las transformaciones que observan las universidades, al cambiar sus métodos educativos, donde se sostiene que los “Learning ecosystems must be agile enough to support the practices of the future” (2017, p. 2), destacando que las tecnologías crean ambientes que permiten hacer a un lado las clases tradicionales y los libros de texto. El informe señala que, entre las disciplinas que observan cambios, estaría la Comunicación, al promover actividades basadas en proyectos, en los que los estudiantes tienen una participación en la solución de problemas (2017).

Si bien el término innovación es de uso común, en la educación superior demanda reconocer su complejidad, en virtud de la copresencia que, en los procesos educativos, tienen la Pedagogía, la Psicología, la Sociología, la Antropología y la Comunicación.

Por ello, la idea de cambio, supone un proceso multidimensional que debe asumirse organizacional e institucionalmente, ya que, tal como sostiene Escudero Muñoz, al hablarse “de innovación educativa se hace referencia a la implementación de proyectos socioeducativos que transforman nuestras concepciones y prácticas educativas desde una perspectiva social e ideológica” (2018, p. 5).

De lo anterior, se destacaría la transformación de las ideas y prácticas educativas, pues supondría cambios en el pensar y actuar de los agentes educativos. Allí, tanto el profesorado como el estudiantado son copartícipes en esa transformación, al investirse de nuevos protagonismos, en los que, un puñado de competencias, deben caracterizar su desempeño.

En el docente, las competencias pedagógicas lo habilitan en la planeación, diseño y ejecución de procesos educativos efectivos; pues si bien sus saberes disciplinarios son imprescindibles, también requiere prever, organizar y mediar procesos de enseñanza-aprendizaje. Como lo han dicho Torres Rivera et al, al hablar de tales competencias, es oportuno no perder de vista tres aspectos: “el contenido, la clasificación y la formación, es decir, saber qué enseñar, cómo enseñar, a quiénes se enseña y para qué” (2014, p. 130).

Estas competencias requeridas al docente, se suman a otras, como las informacionales, entendidas como un “conjunto de aptitudes que permiten a las personas, cuando necesitan información, buscarla, gestionarla, evaluarla y comunicarla de forma adecuada” (Angulo Marcial, 2017, p. 95); lo que, en la educación superior, permite a docentes y estudiantes, contar con atributos para potenciar el empleo de las tecnologías en la producción y manejo de contenidos digitales. Vinculadas a esto, también están las tecnológicas, referidas a “la capacidad para seleccionar y utilizar de forma pertinente, responsable y eficiente una variedad de herramientas tecnológicas, entendiendo los principios que las rigen, la forma de combinarlas y las licencias que las amparan” (MEN, 2017, p. 31).

Es decir, se reconoce la importancia de las TIC en los procesos de innovación y transformación de las prácticas académicas, no únicamente áulicas, pues Cristóbal Cobo y John Moravec, dicen se está ante una revolución de la enseñanza que se encuentra fuera del aula, propia de una ecología educativa (Cobo & Moravec, 2011) o ecosistema comunicativo (Barrios-Rubio & Fajardo Valencia, 2019), donde las agendas e itinerarios de aprendizaje, van del aula a la vida cotidiana y viceversa.

Con esto, el docente tiene a la mano recursos tecnológicos que posibilitan prácticas para sacudir las convenciones desde donde se concibe la formación universitaria; con lo que los procesos educativos observan dinámicas distintas a las tradicionales, ya que -como recurso para la mediación-, las “TIC se incorporan a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de proyectos educativos” (Muñoz Rojas, 2016, p. 202), en donde las tecnologías tienen “el propósito de impulsar o promover la transformación de la práctica pedagógica o didáctica” (p. 202). Incluida la enseñanza de la investigación.

Al respecto de la formación en investigación, Guerrero Useda dice es el “conjunto de acciones orientadas a favorecer la apropiación y desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para que estudiantes y profesores puedan desempeñar con éxito actividades productivas asociadas a la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación” (2007, p. 190); mientras que la investigación formativa, “se refiere a la investigación como herramienta del proceso enseñanza-aprendizaje, [cuya] finalidad es difundir información existente y favorecer que el estudiante la incorpore como conocimiento (aprendizaje)” (Miyahira Arakaki, 2012, p. 119). En ambos casos, la investigación incide en la formación del estudiante, en uno para acercarlo desde la propia práctica investigativa, para que el segundo sea un recurso pedagógico que incida en el aprendizaje y adquisición de conocimientos. Es decir, son dos concepciones que pueden contribuir al aprendizaje de la investigación, siempre que el docente los conozca y dimensione.

Finalmente se diría que la mediación pedagógica se entiende, como “una dinámica de carácter valorativo en la cual un docente guía con apoyos instruccionales”, la adquisición de aprendizaje a un estudiante, a partir del empleo de “soportes de información, materiales, textos escolares, instrucciones verbales”, por lo que el docente pasa a ser un estratega al apoyarse en múltiples recursos para hacer “posible que la actividad cognitiva se desarrolle y logre las metas propuestas” (Angulo Marcial, 2017, p. 255). Con todo esto: ¿qué tipo de medios, estrategias y recursos emplea y requiere el docente para acercar al estudiante de Comunicación al quehacer investigativo? Veamos.

Metodología

En este estudio participaron 4 universidades del Estado de Veracruz: una pública estatal: Universidad Veracruzana y tres privadas: Universidad Cristóbal Colón, Universidad Anáhuac, campus Xalapa, cuyos programas en Comunicación tienen acreditación del CONEICC en la región Golfo Sureste, mientras que la Universidad de Sotavento (campus Orizaba), cuenta con el REVOE que emite la SEP. En el caso de las instituciones acreditadas, es importante el reconocimiento a la calidad de sus programas educativos, por lo tanto su pertinencia para incluirlas en esta investigación; donde también se identificó que sus planes y programas de estudio, tienen como eje curricular la formación en investigación².

Para este estudio exploratorio, se empleó una muestra no probabilística que es la que permite desconocer: “la probabilidad de seleccionar cualquier miembro individual de la población” (Salkind, 2012, p. 97), y cuyo muestreo fue por cuotas, a través del cual se escogieron “personas con las características deseadas” (2012, p. 103). Los criterios básicos de selección fueron: *Estudiantes inscritos* en programas educativos vinculados a las Ciencias Sociales y las Humanidades, b) Que hayan cursado una materia de metodología de

² Es pertinente destacar que la invitación para este ejercicio se giró a una docena de universidades, sin embargo, algunas declinaron su interés para participar.

la investigación o asignaturas afines, c) Que estén cursando alguna asignatura relacionada con la investigación. *Docentes:* a) Tres años mínimos de experiencia impartiendo clases de metodología de la investigación, b) Estar impartiendo un curso de metodología en el periodo investigado.

Para el levantamiento empírico, se emplearon dos cuestionarios (uno para estudiantes y otro para profesores). En el primer caso, las competencias evaluadas fueron: a) *Universitarias*, b) *Profesionales* y c) *Disciplinarias*. Para los profesores³: a) *Competencias disciplinares*, b) *Pedagógicas* y c) *Didácticas*. En ambos casos las preguntas fueron cerradas politómicas, de filtro, de control y de opción múltiple. Para este artículo, estrictamente se consideran datos de estudiantes y profesores de programas afines a las Ciencias de la Comunicación.

Hallazgos

Demográficos del estudio

La distribución por institución fue: Universidad Cristóbal Colón 14.66% estudiantes (8 mujeres y 3 hombres), Universidad Veracruzana 49.33% (15 mujeres y 22 hombres), Universidad Anáhuac 17.33% (10 mujeres y 3 hombres), Universidad de Sotavento 18.66% (5 mujeres y 9 hombres); números que permiten reconocer al género femenino con un 60% y a los hombres un 40%.

La distribución de los docentes por institución fue: 3 de la UV, 3 de la UCC (43%) y uno de la Universidad de Sotavento (14%). No hubo profesores de la Anahuac⁴. Es oportuno señalar que estos docentes imparten materias, cuyos nombres pueden agruparse en: 1) *Planeación de proyectos de investigación disciplinarios*, 2) *Métodos y técnicas de la investigación*, en el caso de la UCC y la UV; mientras que la Universidad de Sotavento tiene una asignatura ligada a 3) *Estudios de mercado y para el diseño de imagen*.

Formación y dominios en investigación

Desde sus competencias docentes, el profesorado decide qué estrategias favorecen el aprendizaje de la investigación. La tabla siguiente muestra el tipo de dominios que los profesores dicen debe tener quien imparta asignaturas de metodología.

³ Los datos manejados en esta tabla, son resultado de la opinión de quienes sí participaron del estudio.

⁴ Se consideró pertinente manejar datos del estudio general, para complementar aquellos ligados a los profesores de Comunicación participantes de esta investigación. Dado el caso, se hará el apunte correspondiente.

Tabla 3. Competencias que debe tener el profesor que imparte cursos de metodología de la investigación

Dominios disciplinares docentes	Concepción ponderada				
	Altamente importante	Muy importante	Importante	Poco importante	Sin importancia
Conocimiento de objetos de estudio disciplinarios	61.5%	30.8%	7.7%	0%	0%
Conocimiento del campo de conocimiento	53.8%	38.5%	7.7%	0%	0%
Tener referencia de autores y teorías disciplinarias	69.2%	23.1%	7.7%	0%	0%
Reconocer la dimensión multidisciplinaria de los Objetos de investigación	61.5%	38.5%	0%	0%	0%
Conocer los métodos y técnicas de investigación	93.3%	0%	7.7%	0%	0%

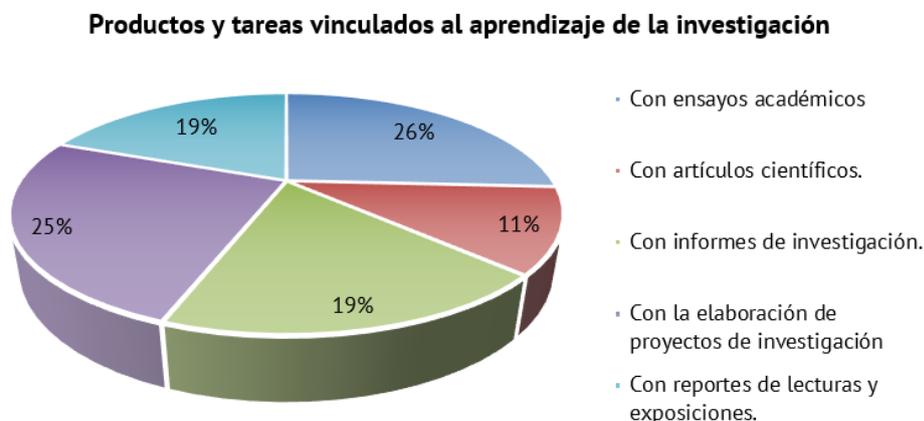
Fuente: diseño propio

Como “Altamente importante” han sido valorados los conocimientos sobre *Métodos y técnicas de investigación* (93.3%), con un 69.2% colocan *Tener referencia de autores y teorías disciplinarias*, para que *Conocimiento de objetos de estudios disciplinarios* y *Reconocer la dimensión multidisciplinaria de los objetos de investigación* compartan un 61.5% de menciones. Estos resultados permiten reconocer que los conocimientos y habilidades sobre métodos y técnicas de investigación, son atributos significativos en el imaginario de los docentes, así como lo disciplinario y saber cómo se construyen los objetos de estudio.

Tales datos pueden ligarse con los obtenidos sobre los *Saberes y habilidades del perfil académico de quienes participan en programas educativo e imparten cursos de metodología*, donde los profesores manifiestan estar “Complementamente de acuerdo” con que las *Competencias docentes* y la actualización en cuestiones teórico-metodológicos (84.6%) junto a los *Dominios disciplinares* (78.9%), son primordiales si se trata de favorecer la formación en investigación del universitario.

Complementar lo anterior, lleva a pulsar la voz estudiantil para saber las actividades y productos que el docente requiere para acercarlos a la investigación: el ensayo académico (26%), los proyectos de investigación (25%), la consulta de informes de investigación y presentación de reportes de lecturas o exposiciones con un 19%, son medios y evidencias que les requieren, dicen los estudiantes..

Figura 2. Las actividades de enseñanza que permiten al estudiante acercarse a la investigación



Fuente: diseño propio.

Complementar lo anterior, lleva a mostrar algunos dominios reconocidos por los estudiantes. En este caso, estarían con un 52% *Búsqueda y validación de información a partir del empleo de la computadora y el Internet*, la *selección, organización y empleo de información especializada en la disciplina* 31% y con 15% *Aprender a tomar decisiones y fundamentar los distintos apartados de un protocolo o proyecto de investigación*. Si bien estos resultados permiten reconocer la adquisición de saberes y destrezas propias de la investigación disciplinaria, quizá habría de fortalecerse el empleo de repositorios científicos como parte de la alfabetización académica y digital básica propia del universitario.

Figura 3. Actividades de aprendizaje para adquirir una formación investigativa



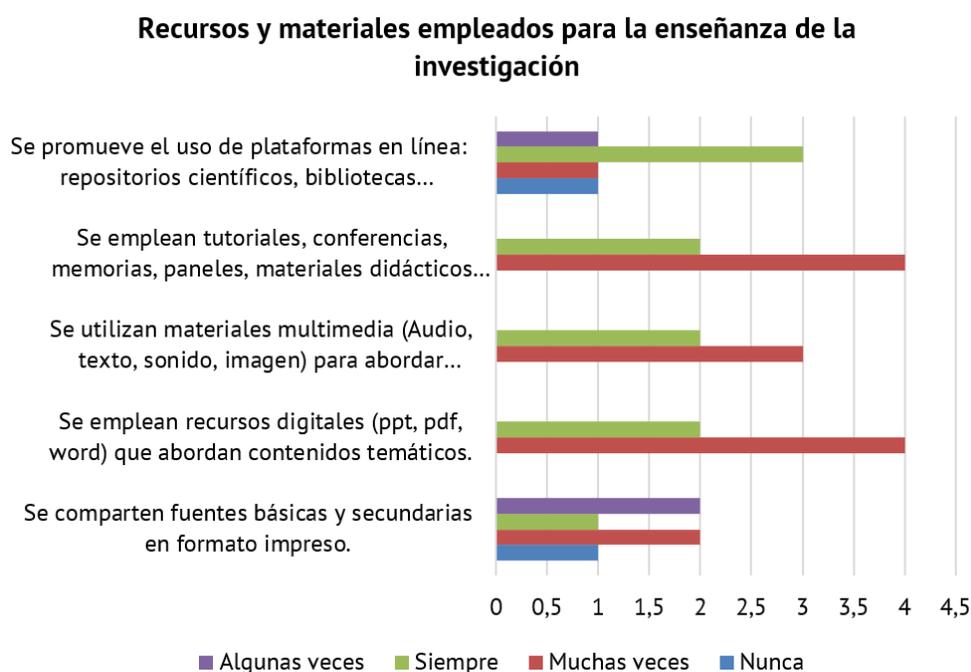
Fuente: diseño propio

Medios, actividades y tecnologías para el acceso a la información

El papel que juegan las TIC en la mediación del aprendizaje estudiantil y para acceder a contenidos especializados en la investigación, son parte de las narrativas sobre la innovación educativa. En esa tesitura, se presentan datos sobre el empleo que hacen de las TIC docentes y estudiantes.

Los profesores de Comunicación, destacan el empleo de Internet para el manejo de contenidos y la selección de recursos, así como el uso del *Office* para la producción de materiales: en ambos casos, 4 de 6 profesores declaran emplearlas cotidianamente. Asimismo, dicen utilizar recursos multimedia para el tratamiento de contenidos curriculares (3 de 6 profesores). La tabla muestra las actividades y recursos que suelen emplear. Con esto pudiera deducirse que emplear tales medios, puede estar vinculado al perfil disciplinario de un docente que imparte cursos en licenciaturas afines a la Comunicación.

Figura 4. Las plataformas y materiales empleados son recursos que median en la enseñanza de la investigación

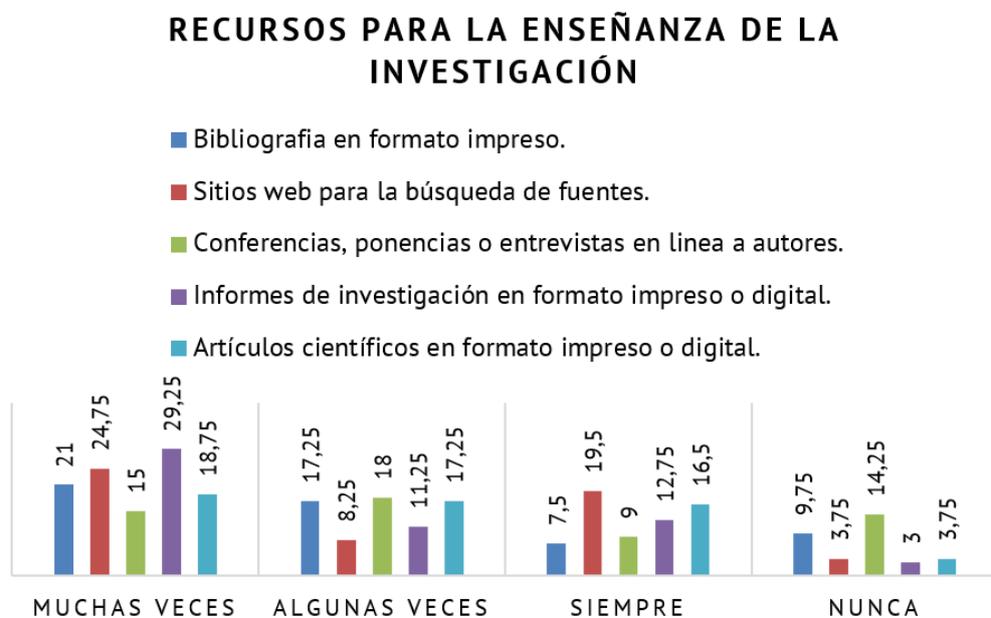


Fuente: diseño propio

Ahora, en voz de los estudiantes, pueden contrastarse algunos dichos del profesorado, al confirmar que el empleo de *Informes de investigación* son recursos curriculares “Muchas veces” empleados por sus docentes (29.25%). Así también la consulta de plataformas para la búsqueda de fuentes digitales (24.75%), mientras que el empleo de bibliografía en formato impreso, sigue siendo un recurso en las prácticas pedagógicas

(21%). Un último dato de interés es que las conferencias, ponencias o entrevistas con especialistas disponibles en la red (15%), se emplean regularmente.

Figura 5. Los medios para la enseñanza de la investigación son diversos y repercuten en la calidad de la docencia



Fuente: diseño propio

Para cerrar y, al contrario de lo que suele hacerse en el análisis de resultados, en la tabla siguiente se destacan recursos y actividades que representan un área de oportunidad, en la medida de ser medios o materiales poco empleados por el profesorado, según los estudiantes. Un ejemplo serían los foros en línea, pues el 29.25% señala que “Nunca se usan”, situación que se vincula a la casi nula promoción docente para emplear las TIC para el aprendizaje de los jóvenes (25.5%); datos que contrastan con ese 18.75% que reconoce el uso de plataformas para la revisión de materiales en línea, así como la consulta de recursos digitales: bibliotecas virtuales, repositorios académicos, ambos indicadores con un 16.5% en las menciones.

Pareciera ser que, en la enseñanza, hay lugar para la utilización de tecnologías digitales, mayormente centradas en el uso de materiales audiovisuales, la visita a sitios *online* o lectura de fuentes académicas en formatos electrónicos; lo que sin duda permite dimensionar la forma en que las prácticas para la enseñanza de la investigación han venido renovándose. Sin embargo, parece ser que, para la presentación de evidencias de aprendizaje, las tecnologías no suelen ser una opción en las prácticas o imaginario docente.

Tabla 4. Estrategias apoyadas en las TIC para fortalecer aprendizajes en investigación

Medios, recursos actividades para la enseñanza de la investigación	Muchas veces	Algunas veces	Siempre	Nunca
Se implementan foros de discusión en línea.	9%	14.25%	3.75%	29.25%
Se solicita la revisión de materiales en plataformas virtuales: YouTube, Vimeo, paginas electrónicas, Scoop-it, entre otros.	18.75%	24%	4.5%	9%
Se visitan paginas electrónicas para revisar charlas, conferencias, ponencias de especialistas.	16.5%	21.75%	3.75%	14.25%
Se visitan sitios web: bibliotecas virtuales, repositorios académicos, bases de datos institucionales o gubernamentales.	16.5%	18.75%	11.25%	6%
Se promueve el uso de las TIC.	4.5%	16.5%	9.75%	25.5%

Fuente: elaboración propia

Discusión

En el contexto de la innovación educativa y la transformación de las prácticas docentes, hay mucho camino por recorrer, si se pone sobre la mesa el puñado de competencias que se le exigen al profesorado universitario; cuanto más si es responsable de enseñar a investigar. De allí la pertinencia para reconocer que, las tres competencias que dice Vega Lebrún, et al. (2021) deben definir el perfil del docente universitario hoy: la *pedagógica*, la *digital* e *investigativa*, han sido identificadas en algunos de los resultados aquí presentados.

En esa línea puede decirse que la experiencia disciplinaria e investigativa del profesor, son clave en el quehacer de quienes imparten cursos de metodología; por lo que la vinculación docencia-investigación, revela oportunidades para fortalecer las prácticas pedagógicas, a partir de la investigación formativa (Miyahira Araki, 2012) en aras de formar en investigación al estudiante, por la forma en que le proporciona las condiciones para su aprendizaje (Guerrero, Useda, 2007).

Entre lo destacable de estos hallazgos, se halla el uso regular de recursos curriculares convencionales: artículos científicos, informes de investigación, así como de plataformas y tecnologías digitales que permiten la consulta y empleo de fuentes en diversos soportes (páginas Web y *YouTube*), además de la selección o producción de materiales didácticos (particularmente videos, presentaciones ppt y tutoriales) que realizan los docentes, representan una transformación en las prácticas de enseñanza promovidas para la formación en la investigación disciplinaria; lo que demuestra aptitudes para emplear las TIC en la mediación del aprendizaje (Angulo Marcial, 2017), favoreciendo la implementación de ambientes de aprendizaje novedosos, tal como se declara en el *Reporte Horizont* (2017).

No obstante, en las actividades de enseñanza, ha sido reconocible que las convenciones académicas siguen privilegiando los tradicionales formatos para la presentación de evidencias de aprendizaje (ensayos, exposiciones, investigaciones documentales), siendo que las propias tecnologías favorecen la entrega de trabajos en otros soportes, mucho

más cercanos a medios que permitan habilitar a los estudiantes de Comunicación en el tratamiento de contenidos curriculares: infografías, carteles científicos, *podcast*, entre otros soportes digitales.

Aquí, la planeación y diseño para el aprendizaje propio de las competencias pedagógicas, van de la mano con las disciplinarias, digitales e investigativas; en el entendido que la suma de estas acciones, favorecen la adquisición de conocimientos habilidades propios de lo investigativo en el estudiante; por lo que el supuesto que las competencias disciplinares, pedagógicas e investigativas son clave en la enseñanza de la investigación, pudiera confirmarse, sumando la competencia investigativa. Aún con lo que debiera fortalecerse para seguir innovando las prácticas de la enseñanza de la investigación.

Conclusiones

Con estos resultados, las contribuciones de este estudio han sido visibilizar el interés que por la formación en investigación del estudiante, tienen las comunidades epistémicas vinculadas a los estudios en Comunicación; así como la investigación formativa como un recurso pedagógico en las prácticas del profesorado que imparte cursos de metodología en programas relacionados con las Ciencias de la Comunicación en la región Golfo Sureste del CONEICC.

Si bien hay mucho por andar, estos resultados han permitido reconocer parte de las agendas e itinerarios educativos que viven los estudiantes en su acercamiento a la investigación en Comunicación en algunas universidades de la región Golfo Sureste del CONEICC; experiencias vinculadas a actividades de aprendizaje en las que medios, recursos y productos suelen ser empleados por los docentes en la mediación de su enseñanza.

Finalmente, no sería atrevido reconocer que, tras las experiencias vividas por el *Covid-19*, la enseñanza universitaria tenderá a ser distinta. Y aún cuando haya mucho por hacer en lo curricular, en la consolidación de perfiles competenciales docentes y estudiantiles, las prácticas de mediación pedagógica aquí recuperadas, hacen ver que las TIC han llegado para transformar la forma en que se enseña a investigar.

Bibliografía

- Angulo Marcial, N. (2017). *Glosario de la docencia en la sociedad del conocimiento*. Práctica Educativa/IPN. http://www.innovacion-omp.ipn.mx/index.php/practica_educativa/catalog/download/20/27/407-1?inline=1
- Barrios-Rubio, A., & Fajardo Valencia, G. C. (2019). Las TIC: apropiación, relaciones y prácticas en el ecosistema educativo contemporáneo. *Razón y Palabra*, 23(104), 30–51. <https://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1362>
- Cobo, C., & Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación. (2019). *Vocalías*. Recuperado 6 de octubre de 2021, de <https://www.coneicc.org.mx/vocal%C3%ADas.html>
- Echeverría Victoria, M., & Karam Cárdenas, T. (2016). Producción académica de la región sur-sureste. Un campo en surgimiento. En *La investigación de la Comunicación en México* (pp. 101–118). Amic.
- Escudero Muñoz, J. M. (1988). La innovación y la organización escolar. En R. Pascual Pacheco (Ed.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio* (pp. 84–99). Narcea. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/17/17GSTN_Escudero_Unidad_3.pdf

- Esteinud Madrid, D. J. (2001). Internet y la transformación del Estado. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 6, 21–34. <https://doi.org/10.12795/ambitos.2001.i06.02>
- Esteinud Madrid, F. J. (1992). *Los medios de comunicación y la construcción de la hegemonía*. Trillas.
- Esteinud Madrid, F. J. (1996). La ciudad como proceso de comunicación. En *Anuario de Investigación de la Comunicación* (pp. 113–126). CONEICC.
- Esteinud Madrid, F. J. (2010). Los medios de información colectivos y la reproducción de la memoria social. *Polis*, 71–95. <http://www.scielo.org.mx/pdf/polis/v6n1/v6n1a4.pdf>
- Fuentes Navarro, R. (2010). Medio siglo del estudio universitario de la comunicación en México: El riesgo del inmediatismo superficial. En *Anuario CONEICC* (pp. 99–115). CONEICC.
- Fuentes Navarro, R. (2014). Postgrados e investigación en Comunicación en México: ¿estancamiento o evolución de la desarticulación múltiple? *Comunicación y Sociedad*, 22, 13–51. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i22.47>
- Fuentes Navarro, R. (2015). *Centralidad y marginalidad de la comunicación y su estudio*. ITESO - Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. https://www.researchgate.net/publication/333947983_Centralidad_y_marginalidad_de_la_comunicacion_y_su_estudio
- Galindo Cáceres, J. (2007). Comunicología y Epistemología el tiempo y las dimensiones sistémicas de la información y la comunicación. *Estudios Sobre las Culturas Contemporáneas*, XIII(26), 24. <https://www.redalyc.org/pdf/316/31602602.pdf>
- Galindo Cáceres, J. (2009). Comunicología y sociedad de la información: exploración de un lugar común desde la ciencia de la comunicación. *Global Media Journal*, 6(11), 55–66. https://gmjmxico.uanl.mx/index.php/GMJ_EI/issue/view/13
- Galindo Cáceres, J. (2014). La Comunicología Histórica y la Comunicología Posible. Un apunte sobre las bases del Pensamiento Científico en Comunicación. *Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación*, 10, 40–73. <https://doi.org/10.15213/redes.n10.p41>
- Galindo Cáceres, J. (2021). Sociología y comunicología del deporte El caso de los grupos violentos de aficionados al fútbol. *Esporte e Sociedade*, 5, 1–24. <https://periodicos.uff.br/esportesociedade/article/view/48354>
- Guerrero Useda, M. G. (2007). Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado. *Acta Colombiana de Psicología*, 2(10), 190–192. <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v10n2/v10n2a18.pdf>
- Hernández, M. E. (2004). La formación universitaria de periodistas en México. *Comunicación y Sociedad*, Nueva Época(1), 109–137. <https://www.redalyc.org/pdf/346/34600106.pdf>
- León Duarte, G. A. (2006). Sobre la institucionalización del campo académico de la Comunicación en América Latina. En R. Fuentes Navarro (Ed.), *Instituciones y redes académicas para el estudio de la Comunicación en América Latina* (pp. 15–88). ITESO.
- Lozano, J. C. (2005). El campo académico de la comunicación en México como objeto de análisis auto-reflexivo. En J. C. Lozano (Ed.), *La Comunicación en México: diagnósticos, balances y retos* (pp. 29–64). CONEICC/Tecnológico de Monterrey.
- Lozano, J. C. (2011). Consumption of US television and films in Northeastern Mexico. *International Communication Gazette*, 73(8), 685–705. <https://doi.org/10.1177/1748048511420093>
- Lozano Rendón, J. C. (2007). *Teoría e investigación de la comunicación de masas*. Pearson.
- Mas Torelló, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 195–2011. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/MEN-Competencias-TIC-desarrollo-profesional-docente-2013.pdf>
- Miyahira Arakaki, J. (2012). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. *Revista Médica Herediana*, 20(3), 119. <https://doi.org/10.20453/rmh.v20i3.1010>
- Muñoz Rojas, H. A. (2016). Mediaciones tecnológicas: nuevos escenarios de la práctica pedagógica. *Praxis & Saber*, 7(13), 199–221. <https://doi.org/10.19053/22160159.4172>
- New Media Consortium/EDUCAUSE Learning Initiative. (2017). *The NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition*. NMC. <https://marcosbarros.com.br/wp-content/uploads/2017/12/Horizon-Report-2017.pdf>
- Orozco, G. (2011). La condición comunicacional contemporánea. Desafíos latinoamericanos de la investigación de las interacciones en la sociedad red. En N. Jacks (Ed.), *Análisis de recepción en América Latina: un recuento histórico con perspectiva a futuro* (pp. 377–408). CIESPAL. <https://ccdoc.iteso.mx/acervo/cat.aspx?cmn=browse&id=5858>
- Orozco Gómez, G. (2014). Televisión y producción de interacciones comunicativas. *Comunicación y Sociedad*, 18, 39–54. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i18.190>
- Portillo, M. (Ed.). (2016). *La investigación de la Comunicación en México. Un panorama a través de las regiones a inicios del Siglo XXI*. Tintable/AMIC.

- Rebell Corella, M. A. (2013). La enseñanza de la comunicación en América Latina, México y el Valle de México. En R. I. Arévalo Martínez (Ed.), *¿Qué enseñamos las escuelas de Comunicación?* (pp. 20–27). CONEICC/Universidad Claustro de Sor Juana. https://issuu.com/coneicc/docs/que__ensen_amos_ las_escuelas_de_comunicacio_n
- Reguillo Cruz, R. (1995). *En la calle otra vez. La banda: identidad urbana y usos de la comunicación* (2.ª ed.). Iteso.
- Reguillo Cruz, R. (2005). *La construcción social de la realidad. Sociedad, desastre y comunicación* (2ª reimpresión ed.). Iteso/Universidad Iberoamericana.
- Reguillo, R. (2017). *Paisajes insurrectos. Jóvenes, redes y revueltas en el otoño civilizatorio*. Ned Ediciones.
- Rojas Betancur, H. M., & Méndez Villamizar, R. (2017). Procesos de formación en investigación en la Universidad: ¿Qué le queda a los estudiantes? *Sophia*, 13(2), 53–69. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v2i.261>
- Salkind, N. J. (1999). *Métodos de Investigación* (3.ª ed.). Pearson/Prentice Hall.
- Sosa, G. (2000). Hacia una configuración del ser y hacer del profesional de la comunicación, sus posibles escenarios de acción para el siglo XX. *Razón y Palabra*, 17, 1–32. <http://www.razonypalabra.org.mx/ anteriores/n17/17gsosa.html>
- Subsecretaría de Educación Superior. (s. f.). *Instituciones de Educación Superior*. Gobierno de México. Recuperado 29 de octubre de 2021, de <https://www.educacionsuperior.sep.gob.mx/instituciones.html>
- Tirado Lara, P. J., & Roque Hernández, M. D. P. (2019). TIC y contextos educativos: frecuencia de uso y función por universitarios. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 67, 31–47. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.67.1135>
- Torres Rivera, A. D., Badillo Gaona, M., Valentin Kajatt, N. O., & Ramírez Martínez, E. T. (2014). Competencias digitales en docentes: desafío de la educación superior. *Innovación Educativa*, 14(66), 129–145. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n66/v14n66a8.pdf>
- Vega Lebrún, C. A., Sánchez Cuevas, M., Rosano Ortega, G., & Amador Pérez, S. E. (2021). Teaching skills, an innovation in virtual learning environments in higher education. *Apertura*, 13(2), 6–21. <https://doi.org/10.32870/ap.v13n2.2061>