

REFLEXIONES EN TORNO A LA EXPERIENCIA EN EL PROCESO ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE DE LA INVESTIGACIÓN EN EL PREGRADO DE COMUNICACIÓN
SOCIAL-PERIODISMO DE LA UNIVERSIDAD DEL QUINDIO-ARMENIA
COLOMBIA-SUR AMERICA

Lilia Inés López Cardozo¹

Lucero Giraldo Marín²

Este ensayo busca reflexionar alrededor de las inquietudes que, como docentes investigadoras y orientadoras de las cátedras de investigación, han surgido con relación a la formación de los estudiantes para la investigación y con la intención de encontrar nuevos caminos que permitan cualificarla. Estas inquietudes giran en torno a: ¿El proceso investigativo debe convertirse en el eje transversal de todo el currículo?, ¿Cuál debería ser la esencia de la formación en investigación en el nivel de pregrado?, ¿Los espacios académicos de investigación en el currículo son los responsables de enseñar a plantear objetivos, marcos teóricos, planteamiento de problemas, justificación, estrategias metodológicas entre otros?

Para debatirlas se presentará la concepción que sobre la investigación se maneja en la Universidad del Quindío, la historia de la investigación en el programa de Comunicación

¹ Lilia Inés López Cardozo, Magister en Educación Docente investigadora del Programa de Comunicación social – periodismo de la Universidad del Quindío, integrante de los grupos de investigación Comunicación, Cultura y Periodismo y Semióticas de Ficción de la misma universidad. liliai@uniquindio.edu.co

² Lucero Giraldo Marín, Magister en Comunicación Educativa. Docente investigadora del Programa de Comunicación social – periodismo de la Universidad del Quindío, integrante del grupo de investigación Comunicación, Cultura y Periodismo. lgiraldo@uniquindio.edu.co

social-Periodismo, (que de ahora en adelante denominaremos El Programa), un ejemplo sobre las estrategias pedagógicas que se han implementado para la formación de los estudiantes y por último una propuesta de reforma curricular.

Según el acuerdo No.008 de Junio 22 de 2011, emanado de Consejo Superior de la Universidad del Quindío, por medio del cual se expide el Estatuto de Investigaciones, para esta institución la investigación se entiendo como:

ARTÍCULO 3: (...) un proceso académico de producción de conocimiento formal y sistemático que se realiza desde diferentes perspectivas epistemológicas, teóricas y metodológicas, propias de una disciplina o en campos interdisciplinarios, para generar nuevas explicaciones, interpretaciones, visiones o artefactos, que proporcionen soluciones a problemas planteados u otros modos de organización del conocimiento”.

Con relación a los semilleros de investigación, desde donde se puede entender la propuesta de formación, se plantea que esta se realizará en tres fases (semestres), las cuales conducirán al estudiante desde:

(...) la etapa del conocimiento del método científico o creativo, hasta la ejecución de un proyecto para el desarrollo de los aspectos conceptuales, metodológicos y procedimentales necesarios para el diseño y la ejecución de un proyecto de investigación. Estas fases son: fase I de formación, fase II de consolidación y fase III de ejecución.

En la etapa inicial, de inducción, se promoverá “el desarrollo de la actitud investigativa y el espíritu científico (creatividad, indagación, imaginación, persistencia, heurística, crítica y análisis)” y el estudiante se enfrentará “al conocimiento teórico de lo que es la investigación, sus métodos, su filosofía, sus alcances y limitaciones, desde el área de su formación”. Además, en esta etapa, el estudiante debe “identificar la estructura organizativa de la

investigación en la Universidad y en el contexto nacional en cuanto a sus autoridades y sus funciones, normatividad, recurso humano y financiero, líneas, grupos, centros, institutos, capacidad y potencialidad en infraestructura”.

Puede observarse como la formación en investigación se relaciona con tres componentes centrales; el primero, la ejecución de un proyecto para el desarrollo de los aspectos conceptuales, metodológicos y procedimentales; el segundo, la necesidad de identificar el diseño y la ejecución de un proyecto de investigación, y el tercero, identificar la estructura organizativa de la investigación en la Universidad y en el contexto nacional, en cuanto a sus autoridades y sus funciones, normatividad. Desde esta perspectiva, la investigación se asume como sinónimo de proceso investigativo que terminará con un producto final, cuerpo, estructura, maqueta, según los parámetros legales universales.

El Programa no escapa a ver la investigación formativa capsulada en el proceso investigativo o proceso instrumental amparado por la formulación y planteamiento de un problema a investigar, nótese que se ubica el proceso investigativo de primero y la pregunta epistémica de segundo. A pesar que se inicia con la pregunta, en el método o camino recorrido se destaca más el proceso que el problema.

Se tiene entonces que

(...) como conjunto de prácticas, el discurso científico, adquiere sus formaciones disciplinantes en los libros de textos, las asignaturas de la formación profesional de científicos sociales, y en el ejercicio de profesionales ad hoc (los “metodólogos”) que ponen bajo control la investigación profesional (Cottet, 2009:188).

Lo que consideramos reduce los alcances y perspectivas de la investigación como proceso de acercamiento, conocimiento, reconocimiento e interpretación de la realidad.

1. A modo de historia de la investigación en el programa de Comunicación social – Periodismo en la Universidad del Quindío.

Si bien la historia de investigación en El Programa cuenta con una trayectoria de 17 años, solo a partir del año 2008, como producto de la formación en investigación iniciada años antes, en el marco de una reforma curricular, se registran los primeros trabajos de investigación de estudiantes acompañados, en el mismo momento, por un gran impulso de la investigación de los docentes a través del Grupo de Investigación Comunicación, Cultura y Periodismo y de trabajos de investigadores independientes.

La decisión de iniciar la preparación de los estudiantes de pregrado para la investigación, obedeció al convencimiento y la necesidad de que, desde El Programa, se aportara en el conocimiento de la realidad comunicativa de la región y el país, esto permitiría a su vez contar con un currículo contextualizado y por consiguiente una mejor preparación de los estudiantes para la vida laboral. Ello significó un gran esfuerzo por estimular la capacidad creativa de estudiantes y docentes, sustentada en métodos de investigación y, en el caso de los docentes, validado por el juicio crítico de pares.

Desde lo administrativo la práctica investigativa se organizó en tres líneas: Organizacional, Medios y Desarrollo, cuyos límites han resultado difusos porque los trabajos de investigación han mostrado una integración permanente de sus objetos de estudio. Los proyectos en Medios en muchas ocasiones tratan temas referentes a lo público, eje central de la investigación en Desarrollo y las investigaciones registradas en la línea de Desarrollo se ocupan de revisar la relación entre las estructuras mediáticas y su impacto en la cultura. La línea de Organizacional, de igual manera, se ha integrado con la línea de Medios y Desarrollo al

contribuir desde su dimensión teórica en el análisis de las estrategias de comunicación y en propuestas y recomendaciones surgidas de los proyectos de investigación que tienen que ver con la práctica social de la comunicación de instituciones y comunidades.

Así mismo, los trabajos de investigación alrededor de audiencias específicas, como el adulto mayor, que le otorgan un sello particular y diferenciador al programa de Comunicación social-Periodismo de la Universidad del Quindío, son claro ejemplo de la integración de las líneas y del carácter interdisciplinario de los trabajos de investigación en el campo de la comunicación, pues para abordar la complejidad de los problemas que se estudian ha sido necesario contar en los equipos de investigación con profesionales de diversas disciplinas.

Otro tema de investigación, integrador de las líneas, ha sido la declaratoria de Paisaje Cultural Cafetero para una amplia zona del centro del país y en la cual están incluidos varios municipios del departamento del Quindío. Ello ha suscitado variedad de investigaciones desde las diversas líneas y sublíneas que ahora precisan integrarse para alcanzar una lectura en perspectiva y de totalidad del hecho social.

Como consecuencia, las líneas de investigación del programa, en sí mismas, se han diversificado mucho y la investigación de docentes y estudiantes presenta múltiples matices que han obedecido al interés y la realidad socio histórica de los mismos pero que, en todo caso, han demostrado la integración de las tres líneas. Se ratifica así el carácter transdisciplinar del campo de la comunicación y este hecho refuerza la idea del pensamiento comunicacional como totalidad.

Según Zambrano A., y Barrios R

No hay campo particular de problemas de investigación en comunicación, algunos objetos de estudios son opacos, otros cambiantes y otros dinámicos que responden a los diálogos inter y transdisciplinarios de las ciencias sociales con la comunicación y a las problemáticas sociales en las que se inscribe la vida cotidiana del colectivo humano. (2013:90-91)

Haciendo un balance del camino recorrido se observa que las mayores limitaciones que enfrenta la investigación en El Programa, obedecen a la falta de seguimiento, sistematización y continuidad en los temas estudiados, lo que impide la lectura de tendencias y procesos en los diferentes fenómenos sociales y limita la interpretación y los aportes a la comprensión de la compleja realidad comunicativa en lo local y lo nacional. Las investigaciones básicamente se refieren a situaciones concretas y estudios de caso que no permiten profundizar en el estudio de la dimensión comunicativa y adolecen de comparaciones con otros o similares sistemas comunicativos.

También se observa alguna debilidad en los conocimientos teóricos, conceptuales y metodológicos para enfrentar con rigurosidad el proceso de investigación. Ello exhorta, de manera urgente, a los docentes para que orienten sus esfuerzos educativos hacia el estudio de los autores clásicos y contemporáneos y de las epistemologías del campo de estudios de la comunicación. En el aspecto temático hace falta, por ejemplo, abordar aspectos como los planes y políticas nacionales en el tema de la comunicación.

2. De los caminos recorridos en el intento de navegar juntos hacia un mismo punto de encuentro. De lo existente.

Los estudiantes reciben cuatro cursos de formación en investigación; Metodología de la Investigación, Seminario de investigación I, Seminario de investigación II e Investigación. En ellos, se centra la atención en la parte estructural o instrumental de la investigación, pero a pesar de haber cursado estos espacios, cuando inician su trabajo de grado en VIII y IX semestre parecen haber olvidado las técnicas mínimas de cada uno de los pasos para la

adecuada redacción de las partes que componen un proyecto de investigación, lo que significa una dificultad mayor para los docentes que asesoran los proyectos de investigación que se ven obligados a demorar la construcción del problema de investigación para recordar, mediante clases magistrales y talleres individuales, qué es un problema, su relación con el campo de la comunicación social, la historia de la investigación en comunicación, el manejo de conceptos categoriales, los antecedentes de la investigación etc.

Donde se encuentra mayor dificultad es en definir qué investigar, para qué investigar, cómo investigar, qué temas tratar, qué preguntas abordar, en dónde investigar, pues no solo se trata de recordar los postulados teóricos del proceso investigativo, sobre los cuales el currículo ha hecho énfasis, sino del desconocimiento de los fenómenos y hechos sociales locales, regionales, nacionales e internacionales que pueden ser abordados desde su dimensión comunicativa.

Los factores que consideramos inciden para que los estudiantes no lleguen con la preparación adecuada para enfrentar su trabajo de grado obedecen a:

❖ **Con respecto a la orientación y manejo de las asignaturas de formación en investigación**

- Las debilidades que presenta la formación de los estudiantes en los niveles de la básica primaria y secundaria que a su ingreso a la universidad se manifiestan en grandes dificultades de tipo cognitivo, psicosocial y de lecto- escritura.
- Cambio permanente de docentes semestre tras semestres impidiendo la secuencia en el ejercicio investigativo.

- La contratación de docentes de otros programas o docentes catedráticos poco familiarizados con el campo de estudio de la comunicación o sin experiencia en la realización de trabajos de investigación.
 - El número de proyectos de investigación que debe orientar un docente en un mismo espacio académico que puede oscilar entre 10 o 15; ello implica asesorar una gran variedad de enfoques y temáticas. Es más, el trabajo de los docentes se reduce a corregir una y mil veces la redacción de las partes de la investigación y se resta tiempo para pensar-repensar-leer–releer la pregunta epistémica de manera holística en un contexto específico.
 - Desconocimiento o falta de experiencia de los docentes en el tratamiento de los enfoques investigativos, sean cuantitativos y /o cualitativos y del proceso investigativo propiamente dicho.
 - La distancia que hay entre las asignaturas de formación que se ubican en los primeros semestres (I – IV) y las de ejecución del Trabajo de Grado en los últimos semestres (VIII –IX). Esto genera, según los estudiantes, el olvido de los conocimientos y competencias adquiridas.
- ❖ **Con respecto a la realización de los Trabajos de Grado.**
- El 99% de las investigaciones realizadas por los estudiantes se inclinan por el enfoque cualitativo, tipos de estudio y técnicas de recolección de la información correspondientes. Son escasas las investigaciones de enfoque cuantitativo. Cabe reconocer que se carece dentro del plan de estudios de espacios para la estadística descriptiva e inferencial, formación necesaria para este enfoque.
 - El cambio de asesores en el desarrollo del Trabajo de Grado. Ello significa, en muchos casos, someter el proyecto a una especie de “reingeniería” en su concepción y abordaje metodológico para que vaya en consonancia con la visión del nuevo asesor. Para los estudiantes esto constituye una pérdida de tiempo y esfuerzos.

- Los requisitos de los procesos de Autoevaluación, Registro Calificado y Acreditación, que exigen niveles de productividad en investigación, han generado tanta presión que se cae en el error de mostrar indicadores en número de trabajos de investigación sin reflexionar sobre el sentido mismo de investigar, ni evaluar el impacto social de las denominadas investigaciones científicas.
- El poco interés que expresan los estudiantes en la elaboración del trabajo investigativo. La expresión *Investigación* en sí misma, les produce escozor y se convierte en obligación. Nuestras indagaciones indican que solo el 7.5% que equivale a 3 estudiantes de 40 por curso, expresan el deseo de hacer investigación. Situación reiterativa en los jóvenes universitarios.
- Los cambios de orientación en el desarrollo de la investigación que implementan cada nueva administración en los Programas, sin evaluar el impacto o resultados de las reformas que se ejecutaron con anterioridad.
- El trabajo de grado ejecutado en el marco de dos asignaturas dentro de la malla curricular y no como un requisito externo a la misma para optar el título de Comunicador social – Periodista, conlleva a que se concentre el esfuerzo en operativizar la estructura del trabajo y no en la pregunta epistémica.

Ante esta panorámica y en un intento por hacer del currículo un espacio dinámico y flexible en materia de investigación se ha optado por apostarle a variadas estrategias metodológicas para que los educandos de VIII y IX alcancen niveles óptimos de preparación.

Por ejemplo, en la clase de Metodología de Investigación, en primer semestre, se le solicita a los estudiantes que cada uno consulte y lleve a la clase un texto sobre el tema. Se reúnen alrededor de 40 o 50 autores cuya contrastación y exploración, apoyada en clases magistrales,

permite una mejor comprensión de los conceptos y facilita que, una vez terminada la revisión bibliográfica, los estudiantes elaboren su propia interpretación de lo estudiado. Esta experiencia le exige del estudiante una reflexión profunda del concepto y de la teoría, pero sobre todo le ayuda a comprender que el conocimiento científico no está alejado ni es inalcanzable para ellos.

Una vez alcanzada la comprensión de los conceptos propuestos, se invita a estudiar obras de literatura como *Los crímenes de la calle Morgue* de Edgar Allan Poe o *El nombre de la Rosa* de Umberto Eco, entre otras, con el fin de reconocer las cualidades que debe tener un investigador al adentrarse en el camino desconocido de la investigación. Cabe aquí resaltar el pensamiento de Eco:

(...) La ciencia no consiste solo en saber lo que debe o puede hacerse, sino también en saber lo que podría hacerse aunque quizá no debiera hacerse, (...) no es solo qué descubrir sino cómo y para qué, (...) resolver un misterio no es como deducir a partir de primeros principios. Y tampoco es como recoger un montón de datos particulares para inferir después una ley general. Equivale más bien a encontrarse con uno, dos o tres datos particulares que al parecer no tienen nada en común, y tratar de imaginar si pueden ser otros tantos casos de una ley general que todavía no se conoce y que quizá nunca ha sido enunciada (Eco, 2009:257).

En este sentido, se es muy persistente en que el problema de investigación no consiste en responder preguntas epistémicas que nos digan todo, sino en articularlas para comprender e interpretar los mismos. Los estudiantes llevan una idea-tema de investigación, que se enmarque en los núcleos problémicos propuestos por El Programa y AFACOM (Asociación de Facultades de Comunicación Social). Las ideas individuales se exponen a nivel colectivo y alrededor de aquellas que tienen cierta afinidad conforman grupos para iniciar el ejercicio investigativo. Cada paso que se avanza en el proceso se hace de manera individual y la sumatoria de cada aporte cualifica el trabajo grupal. Los coordinadores de grupo son vitales

y consolidar los mismos puesto que conocen de primera mano la interacción, responsabilidad, compromiso, tolerancia y disciplina de cada estudiante.

Una vez explorado el objeto/sujeto de la investigación, la formulación de preguntas epistémicas (respondiendo a las preguntas ¿para quién y para qué?), se convierten el centro de atención, con el fin de, como lo sugiere (Cottet 2009:199) realizar un

(...) plan adecuadamente coherente que integra objetivos de la investigación, técnicas de recolección de datos y modelos previstos de análisis de datos. (...) Lo que se propone alcanzar un proceso de investigación es un “no –saber –por- saber”, para ello debe realizar un trabajo de objetivación del “no-saber” que devenga en “por –saber”.

Esto implica dar una posible estructura al proceso, sin que ello conlleve a una “exhortación insistente por una perfección metodológica, [pues se] corre el riesgo de provocar un “*desplazamiento* de la vigilancia epistemológica” (Bourdieu, Chamboredon y Pasearon, 2002:21-23).

3. La investigación formativa en el pregrado como proyecto de vida. Hacia dónde ir.

Se parte de reconocer que la vida misma es compleja; se desarrolla en un mundo de por sí complejo. Es una encrucijada con entramados, aciertos, desaciertos y problemas a resolver en la que la actitud, responsabilidad y compromiso frente a sí mismo y hacia los demás conlleva a tomar decisiones diarias con dimensiones éticas, morales, individuales y colectivas y al desarrollo de habilidades comunicativas y cognitivas.

La investigación formativa en los educandos debería asumirse como un “proyecto de vida” que contribuya a despejar las vicisitudes a las que nos enfrenta la vida misma y hacer un llamado para que las asignaturas en investigación no se conviertan en una sumatoria de

contenidos, temas, o unidades meramente instrumentales sino que, como lo plantea Vasallo, (2012: 9), es fundamental apostarle a la operación de *ruptura epistemológica*, (...) “pues marca la conciencia de la distancia entre el objeto real y el objeto de ciencia”.

Entonces, la investigación formativa debe de asumirse como

(...) una práctica cuestionadora, es necesario abordar esos dispositivos simbólicos o afectivos que permean las tareas académicas, pues no es posible problematizar la vida social sin problematizar, al mismo tiempo, como lo denomina Bourdieu, los mecanismos a través de los cuales se genera un *habitus* científico...formar es ante todo construir una visión del mundo, de ver la realidad... el proceso investigativo está influenciado por una sucesión de momentos donde se encuentran ideas, conceptualizaciones y objetividades. Quijano, (2003), citado por grupo de investigación PACA, 2005)

La formación en investigación consiste por parte del docente, hacer del espacio un lugar de encuentros, sentires, de búsquedas, consensos, reflexiones, argumentos, de pensamiento crítico y los instrumental transversalizado en el currículo para no distraer el problema epistémico.

Morín nos recuerda que:

(...) situar un acontecimiento en su contexto, incita a ver como éste modifica al contexto o como le da una luz diferente. Un pensamiento de este tipo se vuelve inseparable del pensamiento de lo complejo, pues no basta con inscribir todas las cosas y hechos en un “marco” u horizonte. Se trata de buscar siempre las relaciones e inter-retro-acciones entre todo fenómeno y su contexto, las relaciones recíprocas entre el todo y las partes (Morín, 1999: 27)

Bajo estos requerimientos epistémicos, si bien habría que responder por el proceso investigativo en su forma –estructura – orden-esquema o armazón, este no puede y no debe seguir interfiriendo y estropeando la formación de los estudiantes.

Feyerabend, como crítico de los métodos y los denominados modelos de investigación científica, expresa que “no se puede pretender que son la base de toda la ciencia, sería lo mismo que pretender que los pasos del ballet clásico son la base de toda locomoción” (...). En esa misma dirección plantea que la educación llamada científica simplifica la ciencia simplificando a sus participantes porque impone una “tradicción por medio de reglas estrictas”. Rechaza, en la investigación, la imposición de “criterios universales y (...) las tradiciones rígidas (...) de una gran parte de las ciencias contemporáneas” (Feyerabend 2010:2-3-5).

La investigación debe asumirse desde la comprensión del problema en un contexto, una realidad social, una necesidad, desde la construcción de un método propio y un análisis hermenéutico, entendido este último, “como el modo fundamental específico del humano entender, el cual, en cuanto *entendimiento interpretador*, es en su última intención *comprensión-comprensión* antropológica (y ello dice: del sentido) de la realidad” (Ricoeur, 1998:12)

El investigar merece, en un primer plano, todo un tratamiento por fuera de las normatividades exigidas, para dar paso a la creatividad, a la imaginación, a las competencias cognitivas de los estudiantes o al llamado *pensamiento categorial*. Este

(...) contribuye a potenciar las posibilidades de aprehensión” (...), es sustituir los imperativos lógicos de las reglas metodológicas por una recuperación del movimiento de la razón por medio de la dialéctica: rescatar el problema lógico en el plano de un razonamiento no

restringido a lo formal sino abierto a relaciones más amplias e inclusivas de la realidad. (Zemelman, 1992: 87-88).

Con referencia a los procesos metodológicos, Zemelman afirma que estos

(...) pueden ser grandes trampas también para el pensamiento. De pronto, conceptos como rigor, claridad, coherencia científica terminan por transformarse en afirmaciones absolutas, en circunstancias de que conceptos relativo de lo que es claro y lo que no lo es, o bien lo que es coherente y lo que no, se van resiniendo a lo largo del tiempo. En la medida que no se entienda esto, quedamos prisioneros de un armazón metodológico que impedirá reconocer las nuevas formas, las formas emergentes de la realidad socio históricas (2005:68).

Por ello, no estamos de acuerdo con dar *continuidad a la discontinuidad* del conocimiento científico en las asignaturas de investigación solo por cumplir la totalidad de un plan de estudio y en aplicar la norma en su forma sin un norte que conlleve al desarrollo de un pensamiento sistémico, al contexto de la realidad y a potenciar las habilidades investigativas.

Kaplan, (1975), citado por (Vasallo 1999:12) plantea que hay que diferenciar la metodología **de la** con la de **en la** investigación al cuestionar que:

(...) la primera designación está dada al estudio de los métodos o la teorización de la práctica de la investigación, y la segunda indica el trabajo de aplicación de los métodos, (...) para que un método pueda ser aplicado debe de ser estudiado, lo que parece una obviedad. Una perspectiva científica es siempre una perspectiva teórico- metodológica y una problemática teórica trae siempre acoplada una problemática metodológica que son las estrategias elaboradas a lo largo del proceso de construcción/ investigación de un objeto.

En este orden de ideas, el proceso metodológico de la investigación debería ser incluido en todo el currículo como tema transversal puesto que la transversalidad trasciende de la simple tarea de integrar áreas, debe ser trabajada desde el concepto de aquello que potencia el aprendizaje ubicado en lo que, Quicke (2003:31), llama un “currículo para la vida”. La transversalidad debe permitir la potenciación de la formación integral desde sus dimensiones “afectiva, intelectual-cognoscitiva, ético-valorativas y de convivencia social” (Magendzo, 2003:41, citado por Fernández y López, 2012:8).

La persistencia entonces en dar relevancia a la forma y a las partes que constituyen un proyecto investigativo no garantiza la formación de investigadores en el pregrado y, en cambio, contribuye a la *deformación de la formación como investigado* y al repudio y obligatoriedad por parte del estudiante, pues se le apuesta a un proceso estrictamente académico-científico, pero que adolece de su *medula espinal* insertado como proyecto de vida.

Se trata de dar un vuelco total a los espacios de investigación, dejar atrás lo instrumental, lo técnico, y recuperarlos para la reflexión y comprensión de los problemas propios del campo de estudio de la comunicación y bajo una mirada sistémica estimular el debate, la concertación, la observación y la búsqueda insospechada del conocimiento. Se propone explorar los problemas colombianos en un contexto latinoamericano y mundial entendiendo al individuo y la sociedad como protagonistas de los mismos. Esto ayudaría a que los estudiantes que inician su Trabajo de Grado tengan claro qué investigar con relación a su campo de estudio.

Cabe aquí reconocer, que existen otros espacios académicos que cumplen con las demandas anteriormente mencionadas-asignaturas para tal fin-, sin embargo los cursos de investigación

deben de persuadir, enamorar, abrazar, impregnar, emocionar a los estudiantes, para que realicen una investigación con sentido no solo para la vida académica sino también personal.

Como bien lo dice Feyerabend, “mi intención no es sustituir un conjunto de reglas por otro conjunto, por el contrario, todas las metodologías, incluidas las más obvias, tienen sus límites”. De lo que trata este autor es de potenciar un “método que fomente la pluralidad como único **método compatible con una perspectiva humanista**” (negrita nuestra). (Feyerabend, 2009: 17 - 29)

A lo que Gutiérrez afirma que:

El investigador debe de acompañarse con su Yo íntimo como un acontecer personal, (...) los hallazgos no pueden ser ajenos al vibrar emocional, (...) no se puede investigar si no tiene sentido para el que investiga. La investigación con sentido forma protagonistas, es decir, seres para lo que están investigando significa algo en sus vidas, como motivación para su crecimiento como seres humanos (Gutiérrez, 1994: 89).

De hecho los docentes que tienen a cargo los espacios de investigación, deberían centrar su mirada en la formación misma de investigadores, no tanto en si redactan bien los componentes instrumentales del proceso metodológico, sino de interpretar la emoción misma del educando-investigador, el sentido y significado que tiene para éstos investigar. Desde esta perspectiva la investigación, por si misma, sería la brújula que orientaría el método a seguir. Gutiérrez, recalca sobre la importancia de dar paso a los investigadores para potenciar la

(...) creación imaginativa, percepciones intuitivas, intuición, sentimientos, emotividad, imaginación, en una palabra, la connotación le involucran vivencial y hasta pasionalmente en el proceso (...), el conocimiento no puede llevarse a cabo sin el “Yo” no está implicado con, y en la propia producción.

Además, la formación en investigación en el pregrado debe reconocer que no todos los estudiantes están interesados en investigar. Sabemos muy bien, por observación directa, que en la vida académica ni siquiera a los docentes en su totalidad se les puede obligar a realizar este cometido. Es una opción personal.

Entonces, ¿por qué se le exige al estudiante en el currículo que investigue? Ante esta nueva pregunta compartimos la posición de Einstein (1971), citado por (Feyerabend, 2010:211), con respecto a la investigación, al afirmar que

Se debe tratar de desconectar la investigación de la profesión: la investigación ha de estar libre de las presiones que las profesiones tienden a imponer” a lo que Lakatos reflexiona cuando afirma que el “chauvinismo” de la ciencia es un problema mucho mayor que el problema de la corrupción intelectual y que aquél tal vez sea una de las principales causas de este último.

Hacemos un llamado para que los colegas que tienen a su cargo los espacios investigativos en el pregrado otorguen un lugar primordial a las preguntas epistémicas articuladas a la realidad social como el motor del conocimiento científico y al desarrollo de investigaciones con impacto social, que respondan al verdadero sentido de la investigación científica.

Es necesario además definir, si el trabajo de grado debe hacer parte del plan de estudios como una asignatura más, o debe estar por fuera del mismo como requisito para optar por el título profesional. Hay que abrir otras posibilidades de grado como seminarios, documentales, prácticas empresariales, intercambios académicos, proyectos de intervención, elaboración de artículos científicos como producto de reflexiones académicas entre otras, y dejar la investigación para aquellos que de manera voluntaria se inclinen por esta opción o se

vinculen a investigaciones de docentes avalados por la Vicerrectoría de investigaciones de la Universidad.

REFERENCIAS

Bourdieu, Chamboredon y Passeron. (2002). El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos. Argentina: Siglo XXI.

Feyerabend, Paul. (2010). Contra el método: Esquema de una teoría anarquista del conocimiento: Tecnoa, Madrid.

Grupo de Investigación PACA. (2005). Formar en investigación. Algo más que discurso. Programa de Acción curricular alternativo. Neiva: Universidad Sur Colombiana.

Morín, E. (1999). La Cabeza Bien Puesta: Repensar la forma, reformar el pensamiento. Argentina: Ediciones Nueva Visión.

Zambrano W y Barrios A. (2013). *Comunicación Social en Colombia: estudios realizados y tendencias en líneas de investigación (2006-2013)*. Revista Luciérnaga, Año 5, N10. Grupo de Investigación en Comunicación, Facultad de Comunicación Audiovisual, Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Medellín-Colombia. ISSN 2027-1557. P 78-93.

Cibergrafía

CONSEJO SUPERIOR ACUERDO N0.008 Junio 22 de 2011 POR MEDIO DEL CUAL SE EXPIDE EL ESTATUTO DE INVESTIGACIONES.

http://portal.uniquindio.edu.co/ui/secgral/documentos/actas_sup/acuerdos/2011/008.pdf

Cottet, Pablo. Diseño y Estrategias de investigación social: El caso de la ISQUAL
<http://trabajosocialudla.files.wordpress.com/2009/06/disenos-y->

INVESTIGADORAS PONENTES Lilia Inés López Cardozo: liliai@uniquindio.edu.co, Lucero Giraldo Marín: lgmarin@uniquindio.edu.co. Institución: Universidad del Quindío (Armenia –Quindío- Colombia).

[estrategias-de-la-investigacion-social-el-caso-de-la-iscual-dr-pablo-cottet.pdf](#)

Eco. (1982). El nombre de la Rosa. Barcelona. Luman. <http://ebookbrowse.net/eco-umberto-el-nombre-de-la-rosa-pdf-d660578854>

Fernández, Carmen Aidé y López Lilia Inés. La educación sexual como tema transversal de las instituciones públicas educativas de la básica primaria en Armenia. <http://unilibrepereira.edu.co/publicaciones/index.php/cultura/article/view/44/42>

Gutiérrez, Francisco En: Hacia Una Propuesta alternativa para la formación de Investigadores. . http://ucentral.edu.co/sites/tienda/images/stories/iesco/revista_nomadas/7/nomadas_7_7_hacia_una_propuestas.pdf

Ricoeur (1998). Discurso filosófico y hermeneusis. Anthropos. Números 176-181 http://books.google.com.co/books?id=1khGWtd_6l0C&pg=PA13&dq=%E2%80%9C.

Vasallo (2012). La investigación de la comunicación: cuestiones epistemológicas, teóricas y metodológicas. Sao Paulo <http://www.dialogosfelafacs.net/wp-content/uploads/2012/01/56-revista-dialogos-la-investigacion-de-la-comunicacion.pdf>

Zemelman, Hugo. (1992). Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las Ciencias sociales Latinoamericanas. <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf>.

Zemelman. (2005). Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. México. Anthropos. <http://books.google.com.co/books?id=4GisKCYl8dIC&pg=PA68&lpg=PA68&dq=En+la+medida+>

INVESTIGADORAS PONENTES Lilia Inés López Cardozo: liliai@uniquindio.edu.co,
Lucero Giraldo Marín: lgmarin@uniquindio.edu.co. Institución: Universidad del Quindío
(Armenia –Quindío- Colombia).

INVESTIGADORAS PONENTES Lilia Inés López Cardozo: liliai@uniquindio.edu.co,
Lucero Giraldo Marín: lgmarin@uniquindio.edu.co. Institución: Universidad del Quindío
(Armenia –Quindío- Colombia).
