

Estrategias metodológicas para enseñar a investigar

Methodological strategies to teach how to research

Jaime A. González G.¹

Resumen

La enseñanza de la investigación científica en carreras de pedagogía constituye un desafío constante, tomando en cuenta que trabajamos en una realidad en cambio y que cada carrera cuenta con una especificidad disciplinar. Debido a esto, la reflexión en torno a las metodologías más apropiadas para la enseñanza de esta materia resulta fundamental. En el presente artículo buscamos responder a la siguiente pregunta: ¿qué didácticas son más apropiadas para enseñar a investigar a un educando de pedagogía? Sostenemos como hipótesis que la didáctica más apropiada es aquella que centre su procedimiento en prácticas comunicativas empiristas y visuales. En este sentido, el uso de un lenguaje empirista y de tecnologías ligadas al PowerPoint resulta de suma utilidad para que, mediante un documento Word, se enseñe visualmente al educando cómo realizar cada paso en un proyecto de tesis o una investigación en curso. La base empírica del artículo se funda en la experiencia en aula de quien escribe.

Palabras clave: investigación, estrategias metodológicas, pedagogía.

Abstract

The scientific research teaching in pedagogy programs is a constant challenge considering that we work with a changing reality and that every program has a specialized curriculum. Therefore, the reflection on the best methodologies to teach this subject is essential. On this article we look forward to answering the following question: What didactics are the most appropriate to teach a pedagogy student how to research? We support the hypothesis that the best didactics are the ones that focus proce-

¹ Académico de planta de la Facultad de Educación de la Universidad de las Américas, Campus Santiago Centro. E-mail: jgonzalezg@udla.cl.

dures on communicative, empirical and visual practice. In this sense the usage of empirical language and Power Point related technology become of great use to teach the student, through a Word document every step involved in a thesis or research project. The empirical basis of this article is based on the classroom experience of the author.

Keywords: research, methodological strategies, pedagogy.

1 Introducción

El presente artículo constituye una reflexión sobre las estrategias metodológicas empleadas para la enseñanza de la investigación científica en carreras de pedagogía en la Facultad de Educación de la Universidad de las Américas. El ensayo se funda en nuestra experiencia docente en aula, considerando los resultados alcanzados en la asignatura Investigación Educativa con estudiantes de distintas carreras de pedagogía.

En este trabajo pretendemos responder a una pregunta central: ¿qué didácticas son más apropiadas para enseñar a investigar a un educando de pedagogía? Nuestra hipótesis de trabajo sostiene que las didácticas más apropiadas son aquellas que centren su proceder en prácticas comunicativas visuales. En este sentido, el uso de un lenguaje empirista y tecnologías ligadas al PowerPoint resulta de suma utilidad para que, mediante un documento Word, se enseñe visualmente al educando cómo realizar cada paso en un proyecto de tesis o una investigación en curso.

Tomando en cuenta que la base empírica de nuestro trabajo se fundará en nuestras experiencias docentes en aula, nos vemos en la necesidad de realizar lo que Pierre Bourdieu (1995), Jesús Ibañez (1994), y Hugo Zemelman (1987) definieron como “autovigilancia epistemológica”. Para alcanzar este cometido —y siguiendo las propuestas teórico-metodológicas de Anthony Giddens (2003), Luis Vázquez León (2003) y Gustavo Lins Ribeiro (2014)— trabajamos con los conceptos de “encuentro de investigación” y “encuentro comunicativo”. Sobre esta base, podemos reflexionar sobre cómo la clase de metodología de la investigación científica debe ser entendida como un encuentro comunicacional entre docente y educandos, y cómo este puede desarrollarse en forma óptima para generar un mejor aprendizaje en esta materia.

El artículo se estructura en cinco apartados. El primero de ellos aborda el papel de la observación docente en el comportamiento hablado del educando. Un segundo apartado considera el inicio de la clase y el modo de articular el lenguaje de la asignatura con la cultura de los educandos. El tercer apartado aborda la guía de la elección del tema de investigación. El cuarto apartado trata el modo de guiar el tránsito del tema al problema de investigación. El artículo cierra con un quinto capítulo, donde se aborda el modo de guiar el diseño del proyecto de investigación en función de la cultura y el lenguaje del educando.

2 Observación docente y comportamiento hablado del educando

El comportamiento humano puede ser entendido como lo que la etnometodología llama “etnométodo” (Coulón, 1998). Sobre la base de este concepto, las prácticas sociales son definidas como procedimientos metódicos que los individuos generan en la vida cotidiana. Si consideramos en este aspecto —con Anthony Giddens (2003)— las nociones de “conciencia discursiva” y “conciencia práctica”, podemos decir que todo comportamiento humano implica una situación interactiva, productiva y recursiva. En ese sentido, el comportamiento humano puede presentarse como una serie de “encuentros comunicativos” (Lins Ribeiro, 2014) entre una diversidad de agentes, o como “encuentros de investigación” (Vázquez León, 2003) cuando entre los sujetos interactuantes intervienen individuos con altos niveles de instrucción.

El lenguaje coloquial y el discurso experto forman parte de estos procedimientos metódicos. En la situación de aula en la educación superior se combinan ambos lenguajes, lo que genera una dialéctica a ratos tensa y compleja. Por tanto, no es novedad sostener que el proceso educativo en una universidad constituye una construcción intersubjetiva, donde interactúan prácticas comunicativas diferentes, lo que puede generar ciertos cortocircuitos en la misma comunicación. Por lo mismo, toda didáctica debería centrarse, en principio, en el lenguaje adecuado para generar un puente de comunicación entre docente y educandos.

Un camino útil para construir este puente considera la necesidad de observar el comportamiento hablado de los educandos. Asumiendo el hecho de que vivimos en un entorno social en permanente cambio, la observación de las prácticas discursivas resulta un buen punto de partida para conocer al estudiantado, y con ello, comenzar a elaborar una estrategia metodológica para la enseñanza. En este sentido, cobran importancia las nociones de “encuentro de investigación” y “encuentro comunicativo” enunciadas anteriormente. Tomando distancia de procedimientos metodológicos más formales para investigar el comportamiento de los estudiantes, el conocer en este punto defiende la informalidad del método, desde el acercamiento inicial, hasta alcanzar después el encuentro y la conversación cotidiana. En este sentido, el procedimiento comienza con la clase de apertura de semestre, donde la presentación inicial sirve como vehículo para acceder a los educandos y comenzar una plática en torno a los contenidos de la asignatura. Desde ese momento, hasta el cierre del semestre académico, el docente debe tener la capacidad de observar con el mayor grado de sistematicidad el habla de sus estudiantes, de tal manera que las situaciones de aula se conviertan en momentos de aproximación constantes en el conocimiento de los alumnos en calidad de sujetos de estudio.

Un aspecto adicional se debe considerar en esta observación y su consiguiente reflexión: el papel que cumple el docente en esta interacción de aula. Constituye la dimensión más difícil del trabajo, ya que esto implica la capacidad de autoobservarse en forma cotidiana en el aula, registrando datos sobre su propio comportamiento. Acto seguido, la reflexión sobre su práctica en sala permite entender a su propia persona como parte del mismo objeto de indagación. De esta manera, a la hora de pensar en una didáctica útil para mejorar los aprendizajes en los estudiantes, el docente toma siempre en cuenta el papel que cumple en este proceso, sobre todo en el terreno lingüístico. Para dejar más claros

todos estos enunciados, veamos una serie de ejemplos que serán tratados en los siguientes apartados.

3 La apertura de la clase y el lenguaje en aula

El primer día de clases implica una presentación personal, que parte por el docente y continúa posteriormente con los educandos. El fin de este procedimiento es comunicativo, ya que los sujetos dentro del aula normalmente no se conocen, y este hecho es evidente para el caso del docente. Por otra parte, y siguiendo con la comunicación, esta práctica permite generar distensión en un ambiente inicial que podría estar afectado por el desconocimiento de la materia, la figura del docente, e incluso el caso de los propios compañeros de sala.

Una vez realizada la presentación personal, se puede generar un entorno social con cierto grado de armonía con el cual iniciar la comunicación de un nuevo mensaje. En este punto resulta fundamental el empleo del lenguaje, ya que es la oportunidad de introducir a los educandos a los contenidos generales de la materia. Tomando en cuenta el curso de Investigación educativa de nuestra facultad como ejemplo, con la densidad discursiva del contenido de esta asignatura, el siguiente paso de esta apertura es iniciar —como es común en docencia— una lluvia de ideas donde se haga hincapié en el diálogo entre docente y educandos.

El diálogo entre docente y educandos en la lluvia de ideas debe valerse del lenguaje de estos últimos. Para ello, el profesor debe aprovechar la primera instancia de conocimiento que obtuvo con los educandos en el momento de la presentación personal. Si consideramos que esta pudo ocupar un módulo de clases, resulta útil para contar con una primera aproximación al habla del grupo curso conocer sus principales tendencias discursivas, y sobre esta base valerse de este acto de habla para abordar el título de la asignatura. El título puede ser presentado en la pizarra o en una pantalla de PowerPoint. Es recomendable realizar este ejercicio, ya que con él presenta visualmente a los estudiantes el nombre de la asignatura que se va a tratar. Acto seguido, se analiza la etimología de cada uno de los conceptos empleados para elaborar el título del ramo, mostrando a los educandos el camino para conocer el contenido de la asignatura. De esta manera, se establece un puente de comunicación entre el discurso experto y el lenguaje coloquial, tal como figura en el siguiente ejemplo, siendo P el docente y A el educando. Los números corresponden a diversos alumnos:

“P: el curso se llama Investigación Educativa. Si observan con atención, se trata de un nombre conformado por dos conceptos centrales. Entonces, ¿quién podría darme una buena definición de investigación?”

A1: ¿Curiosear, profesor?

P: ¡Bien! Tenemos curiosear.

A2: ¿Observar, profesor?

P: ¡Muy bien! Ahora agregamos observar.

A3: ¿Estudiar documentos escritos como prensa, profesor?

P: Mmmm, aquí tenemos una definición más especializada. ¿De qué carrera me dijo que era usted?

A3: ¡De castellano, profesor!

P: ¡Muy bien! ¿Otra definición?

A4: ¿Observar a través de los sentidos y las emociones, profesor?

P: ¡Interesante definición! ¿De qué carrera me dijo que era usted?

A4: Educación de Párvulos, profesor.

P: ¡Bien!”

[Diario de campo, 27 de marzo de 2014: 3]

Siguiendo este ejemplo, el primer concepto del nombre del curso permitió establecer un puente de comunicación entre los educandos, y entre estos y el docente en relación con la materia de la asignatura. Esta práctica también favoreció la generación de un conocimiento más acabado de los miembros del aula, de tal manera que esta dinámica de conversación permite disminuir las tensiones del diálogo entre el habla coloquial y el lenguaje experto. Por otra parte, la construcción de una conversación como esta permite conducir, a través de una combinatoria entre el modelo de Herbart y el descubrimiento guiado, el curso de la siguiente clase, encadenando las ideas y generando el ambiente intelectual apropiado para la construcción del aprendizaje esperado mediante un cronograma de actividades.

A modo de cierre de este apartado, podemos sostener que la experiencia mostrada en la apertura de la clase constituye un encuentro comunicacional donde el lenguaje oral cumple un rol central. El esfuerzo por establecer un puente lingüístico entre el habla coloquial y el discurso experto permite construir un primer aprendizaje de la asignatura, considerando el origen de las palabras que le dan nombre al curso. En este sentido, el uso de material textual visible a los estudiantes —pizarra, Power-Point— constituye otra práctica comunicativa útil para aproximar a los educandos a los contenidos de la asignatura. A través de estas aproximaciones orales y escritas, el docente comienza a elaborar un encadenamiento de ideas útil para internalizar el lenguaje del ramo en el habla cotidiana de los educandos, de tal manera que a través de la práctica cotidiana en aula el estudiante accede a un nuevo tipo de lenguaje.

4 La guía en la elección del tema de investigación

La siguiente dificultad que enfrenta el docente cuando enseña la materia de investigación científica es ayudar a cada estudiante a abordar su tema de investigación. Si bien existen numerosos manuales útiles sobre este aspecto², lo fundamental, nuevamente, es aproximarse al lenguaje del educando y dejarle en claro que todo ser humano realiza investigación en forma cotidiana e independiente, que

² Para esto, ver Eco (1983), Hernández et al. (1998) y Quivy (2006).

tomen conciencia de este tipo de acto. Posteriormente, es recomendable que considere un verdadero protocolo para la elección del tema, de forma que este procedimiento esté ligado a la vida cotidiana del alumno.

Cuando buscamos aterrizar un contenido tan distante a la población estudiantil como es el acto de investigación científica, resulta relevante aproximarse a ellos a través de ejemplos de la vida cotidiana de todos los sujetos mediante un lenguaje próximo al coloquial. Por ejemplo:

“P: Cuando elegimos un tema de investigación, siempre debemos tomar en cuenta que este sea viable en el plano empírico, conceptual y metodológico. Por ejemplo, MJT, ¿qué tema de investigación tiene?”

MJT: Quiero hacer una tesis sobre Jean Piaget.

P: ¿Y qué busca estudiar en ese autor?”

MJT: ¡Su obra, pues, profe!

P: ¿De verdad? ¿Qué tal su francés?”

MJT: ¿Cómo?”

P: ¿Que cómo está su dominio del francés?”

MJT: Profesor, yo no sé francés.

P: ¿Usted sabía que investigar la obra de un autor exige manejar los idiomas en que ellos escribieron?”

MJT: Eehh, no, jejeje.

P: Bueno, usted debe pensar en una tesis que pueda ser viable, en función de lo que maneja académicamente.

MJT: ¿Por ejemplo, profe?”

P: Partamos por lo básico. ¿Por qué le llamó la atención Piaget?”

MJT: Me gusta su tema de estudiar el origen del conocimiento humano.

P: ¿Y por qué no busca estudiar eso en un grupo de cinco párvulos en el jardín donde hace su práctica a la hora del recreo?”

MJT: Aaah, no lo vi de esa manera”.

[Diario de campo, 8 de mayo de 2015: 6]

Con la experiencia cotidiana se trata de aproximarse en forma constante al habla de los educandos, con la ventaja de que en este instante del semestre están manejando un lenguaje más próximo al de la asignatura. En este sentido, los ejemplos presentados por el docente, ligados a la vida concreta de los educandos, permiten guiar el proceso de elección del tema desde el campo cultural del estudiante, y no desde el terreno simbólico del profesor. De esta manera, el lenguaje del docente hacia los educandos tiende a ser más empirista, independiente de si el académico defiende esta postura epistemológica.

A modo de cierre de este apartado, observamos cómo la experiencia del educando puede ser de utilidad para conducir al alumno a la elección del tema de investigación. Si bien el protocolo de elección del tema es propio del lenguaje académico, el modo de aproximarse a él en aula considera la experiencia lingüística y práctica del estudiante. En este sentido, el encuentro comunicacional entre

docente y educando es comprensible en función de lo que Giddens (2003) conceptuó como “doble hermenéutica”, es decir, existe una situación de doble interpretación generada entre profesor y alumno. Lo que el docente debe cuidar siempre es el lenguaje y los ejemplos empleados para hacer visible el contenido al educando. Una vez que el estudiante aprende a elegir un tema de investigación siguiendo el protocolo, el siguiente paso es transitar de este a la construcción del problema de investigación, etapa que será abordada en el siguiente capítulo.

5 La conducción del tránsito del tema al problema

Transitar del tema de investigación al planteamiento del problema constituye una de las tareas de mayor dificultad para un docente. Una de las principales barreras que debe enfrentar es la confianza intelectual que le inspira al estudiante el acto de construir un problema en ciencia. Si bien todo planteamiento de problema considera una contextualización de este, el núcleo de toda problemática está ligado a la construcción de objetivos y preguntas de investigación. La elaboración de este tipo de enunciados se convierte con mucha facilidad en el Campo de Marte del estudiante novicio en este terreno.

Lo que resulta recomendable considerar a la hora de enseñar el planteamiento de problema es aprovechar el encuentro de comunicación contemplando la tecnología disponible. De hecho, si el docente cuenta con un proyector (*data show*) y un computador, puede enseñar a los educandos el modo de construir la problemática mediante un documento Word que ellos mismos puedan ver en la pantalla de la sala. Según nuestra experiencia, esta estrategia permite que el educando se vea frente a su propio monitor diseñando objetivos y preguntas de investigación.

Una vez que se tiene claridad en este aspecto, se recomienda establecer un puente entre el tratamiento del tema de investigación, materia anterior, y la elaboración del problema. Para ello sugerimos tomar el contenido del tema de estudio y proponer un primer título de proyecto de tesis. En este punto es necesario considerar tres aspectos fundamentales: 1) el objeto de estudio; 2) la disciplina ofrecida; y 3) el campo de análisis. Mientras el primero hace alusión al concepto (o conceptos) central de investigación, el segundo aspecto está referido al origen académico de quien escribe. La tercera dimensión se vincula con el espacio físico, social y temporal de la investigación, de tal manera que con ello se establece un puente comunicativo entre el discurso experto del docente y la experiencia del educando. Veamos un ejemplo. Un interés nuestro apunta al estudio de la educación intercultural desde el campo de la política. Se trata de una inquietud propia de la antropología social de la educación, que considera variables de poder para entender y explicar esta construcción simbólica. Si deseamos plantear una problemática en torno a ella, debemos diseñar primero un buen título que guíe el proceso de investigación desde la problemática hasta el diseño metodológico del proyecto. Podríamos, entonces, proponer el siguiente título:

“Estado y educación intercultural: una antropología política de la ideología. El caso de los profesores

aymara del colegio Chacama de Putre”.

Este título de fantasía presenta una serie de utilidades tanto en el plano formal como en el ámbito del diseño del proyecto. No obstante, y en el terreno de la formalidad, puede decirse que el título es muy largo. Por lo mismo, si debiera ser reducido, recomendamos eliminar el aspecto ligado a la disciplina ofrecida, y conservar el objeto y el campo analítico. De esta manera quedaría así:

“Estado y educación intercultural: el caso de los profesores aymara del colegio Chacama de Putre”

Con esto se conservan dos elementos fundamentales. Por un lado, los conceptos centrales observables en el objeto de estudio; por otro, el área de estudio que aterriza al investigador a una contingencia determinada. Alcanzado este logro, el siguiente paso es diseñar los objetivos de investigación. En este punto es recomendable considerar una serie de aspectos. El primero tiene que ver con la necesidad de que los enunciados no superen el renglón y medio escrito. El motivo de esto es que si no cumplen con esta regla, se corre el peligro de ingresar nuevas variables de estudio, convirtiendo el objetivo en dos o tres objetivos dentro de uno. Acto seguido, sugerimos elaborar el objetivo general desde las variables explícitas en el mismo título. Por último, se recomienda ocupar una serie de verbos que encabezan el enunciado, con el fin de no darle un significado equívoco al escrito. Tomando en cuenta que se trata de un objetivo de investigación, los verbos sugeridos terminan todos en -ar, tales como “investigar”, “indagar”, “develar”, “estudiar” o “analizar”. Con todo esto, el objetivo general se plantea de la siguiente manera:

Objetivo general: estudiar cuál es el vínculo entre Estado y educación intercultural en los docentes aymara putreños.

Con base en este enunciado, se puede elaborar uno o varios objetivos específicos, especificando —valga la redundancia— en este caso el vínculo mencionado en el enunciado general o aterrizando el área de estudio. Por ejemplo:

Ejemplo 1: Objetivo específico: investigar si existe un vínculo causal entre Estado y educación intercultural en los profesores aymara.

Ejemplo 2: Objetivo específico: indagar cuál es el vínculo entre Estado y educación intercultural en los profesores aymara de Historia y Geografía.

De esta manera, los objetivos específicos pueden desglosarse del objetivo general, determinando su número en función del manejo de los recursos disponibles (tiempo y dinero). Una vez finalizada esta etapa, se plantean las preguntas de investigación. Tomando en cuenta la necesidad de que exista una articulación lógica entre los objetivos y estas últimas, sugerimos apoyarse en los objetivos, de tal manera que estos enunciados constituyan la base de las preguntas, como se observa en los siguientes

tes ejemplos:

Ejemplo 1: ¿Cuál es el vínculo entre Estado y educación intercultural en los docentes aymara putreños?

Ejemplo 2: ¿Existe un vínculo causal entre Estado y educación intercultural en los profesores aymara?

El número de objetivos define el número de preguntas. De esta manera, al derivar las preguntas de los primeros enunciados, el educando comienza a vincular visualmente el modo de articular cada enunciado de la problemática hasta alcanzar la justificación del estudio. En este sentido, un encuentro comunicativo entre docente y educando se estructura según un soporte tecnológico, que ofrece una serie de textos alfabéticos observables a través del ojo. De esta manera, el profesor se vale de un recurso ligado a la posible comprensión lectora de educandos que tengan dificultad de entender al docente mediante el oído. La comunicación en este sentido se facilita al momento de combinar habla y escritura sobre la base de un documento Word. La idea de esta estrategia es reducir el hiato lingüístico entre el lenguaje experto del docente y el habla coloquial del educando. Una situación semejante observaremos en el próximo apartado, donde trabajaremos los aspectos ligados al diseño del proyecto de investigación completo. Veámoslo.

6 El diseño del proyecto desde el lenguaje del educando

Solucionado el paso de plantear la problemática, comienza la etapa de elaborar la discusión bibliográfica y la construcción del marco teórico. Resulta útil comenzar este momento entregando el significado de cada apartado del proyecto, para continuar valiéndose de la misma estrategia enunciada más arriba. En este sentido, el soporte tecnológico intermedia entre el lenguaje experto del docente y el habla coloquial del educando. También se debe mencionar que este proceso constante de intermediación tecnológica permite que el estudiante vaya ganando en vocabulario, lo que permite que la situación dialógica entre docente y educando mejore en fluidez comunicativa.

Al igual que en la problemática, resulta útil ocupar un documento Word para describir el modo de redactar el estado del arte, paso a paso. En este sentido, es importante informar al educando que este apartado se estructura con base en tres aspectos fundamentales: 1) presentación; 2) desarrollo; 3) cierre. El primer aspecto hace alusión a la necesidad de presentar, en forma sintética, la discusión bibliográfica existente en torno al área de estudio. De esta manera, los educandos observan cómo pueden introducir a un lector en su discusión, a través de una aproximación general. Veamos un ejemplo ligado a la problemática enunciada anteriormente:

“DISCUSIÓN BIBLIOGRÁFICA

El estado del arte sobre nuestro problema de investigación se caracteriza por una diversidad de tesis y enfoques teórico-metodológicos. Se observan desde posturas aislacionistas y esencialistas sobre el tema (Van Kessel, 1980), pasando por perspectivas que centran el análisis en las condiciones materiales de las culturas indígenas (Grebe, 1997; Hopenhayn, 2006), hasta alcanzar aproximaciones simbólicas y relacionales sobre el objeto (Cancino, 2005; García, 1997; Zapata, 2007; González, 1998, 2000; Gundermann, 2001, 2003a, 2003b, 2003c; Gundermann & Vergara, 2009; Poblete, 2010).”

Una vez descrita la presentación, se menciona el modo de elaborar el desarrollo del apartado. Para ello, el docente debe hacer hincapié en que este proceso exige describir cada tesis de los autores por separado, contemplando un número de párrafos por autor (por ejemplo, de uno a dos párrafos):

“Según la tesis de Juan Van Kessel (1980), la cultura aymara se encuentra en riesgo debido a la penetración de una forma económica externa al modo de vida indígena —el capitalismo—, lo que conduce a su posible desaparición. En este sentido, lo aymara se entiende desde lo aymara, descartando variables exógenas que expliquen la cultura e identidad de este grupo social.”

En este sentido, el texto muestra, al igual que en los ejemplos anteriores, cómo se genera el desarrollo de la discusión bibliográfica con la descripción de tesis de autores. Este procedimiento opera de la misma manera cuando se redacta un marco teórico, con la sola diferencia de que, en este último, la descripción pasa más por los conceptos empleados por los autores que por sus respectivas tesis. Para terminar, se aborda el cierre de la discusión bibliográfica. En este punto, el docente debe hacer hincapié en la necesidad de que el educando registre los posibles vacíos científicos en la literatura y, de esta forma, dé cuenta de las lagunas de las que se va a hacer cargo su propia investigación en calidad de problemática. Por ejemplo:

“El estado de la investigación en el extremo norte entrega una diversidad de aproximaciones sobre el objeto. Cada una de estas destaca por originalidad, teoría y evidencias presentadas. Si bien consideramos que estos estudios han entregado aportes significativos al conocimiento sobre las culturas andinas en Chile, se extrañan investigaciones que centren el análisis en los docentes indígenas y sus posibles vínculos con el Estado nacional. Será este vacío el que asumirá la presente tesis, considerando desde sus aspectos empíricos hasta las nebulosas teóricas ligadas a conceptos como Estado y profesores. De este último aspecto tratarán las siguientes líneas.”

Como se observa en este fragmento, el educando puede observar, a través del escrito en documento Word, cómo puede cerrar un estado del arte en forma útil y precisa, de tal manera que embone esta finalización con la problemática planteada anteriormente. A diferencia de este apartado, el marco teórico cierra el debate explicitando la preferencia de una teoría general útil para los cometidos de la investigación del educando. Al igual que en el estado del arte, este cierre puede realizarse en un párrafo como mínimo.

Posteriormente, el docente centra la enseñanza en los aspectos ligados a la formulación de la hipótesis y a la construcción del diseño metodológico. Independiente de las características particulares de cada uno de estos aspectos, el procedimiento de enseñanza opera de la misma manera. Se ocupa el soporte tecnológico mencionado con el fin de reducir el hiato lingüístico entre docente y educandos. Para el caso de la hipótesis, se debe considerar un elemento adicional: se describe la redacción de este enunciado con los mismos cuidados considerados en los objetivos y preguntas, y por los mismos motivos. Por ejemplo, si una hipótesis es una posible respuesta a una pregunta de investigación, y si quien escribe responde de manera afirmativa, la puede formular de la siguiente manera:

Ej: Sostenemos como hipótesis que existe una relación causal entre Estado y educación intercultural en los docentes aymara.

Con esta imagen, los educandos pueden tomar nota sobre cómo se escribe una hipótesis, para luego ejercitarla con sus propios problemas de investigación. De esta manera, a través de una combinación entre la redacción de un escrito en Word y la observación del educando de estas imágenes, se reducen las distancias lingüísticas entre docente y estudiantes, y se genera un encuentro comunicativo más rico y sin tensiones. El procedimiento puede continuar su empleo para la enseñanza del modo de registrar los datos o cómo se redactan los borradores de tesis. Lo importante en este terreno es que el soporte tecnológico sirva visualmente como intermediario lingüístico entre el docente y los educandos. En este sentido, los diversos encuentros de aula dispondrán de prácticas comunicativas útiles por parte del profesor, que permitan que este pueda enseñar una materia tan difícil como metodología de la investigación en pedagogía.

7 Conclusión

La relación entre docente y educando en aula constituye lo que Giddens, Vázquez y Lins Ribeiro han conceptuado como un encuentro de comunicación. Cada clase desarrollada en un plantel de educación superior cumple con las características formuladas por el concepto, de tal manera que este implica una situación intersubjetiva donde se intercambian significados en torno a lo que entendemos por conocimiento. En una asignatura como Investigación Educativa, este encuentro gana en complejidad simbólica, hecho que orilla al manejo de una didáctica apropiada para la enseñanza de esta materia. Tomando en cuenta las reflexiones sobre nuestra propia experiencia en aula, podemos sostener dos conclusiones fundamentales sobre esta práctica:

1) La enseñanza de esta materia pasa por la observación docente del lenguaje de los educandos, de tal manera que esta operación permita disponer de un habla apropiada para comunicarnos con los estudiantes.

2) Esta comunicación también considera un soporte tecnológico adecuado, como el uso del *data show* y el documento Word, dos herramientas que hacen visible el contenido a los educandos. De esta manera, la comunicación docente-educando implica tanto lenguaje oral como tecnología visual.

Consideramos que la constante reflexividad en torno a nuestras prácticas docentes nos entregan una serie de herramientas útiles para la enseñanza de materias de gran dificultad. En el caso de este artículo, concebir la dinámica en aula como un encuentro social y simbólico permite ver en este hecho una experiencia con valiosos insumos para elaborar didácticas sujetas a permanente cambio. Una observación de aula que se valga de la etnografía escolar y académica nos informará sobre el comportamiento cotidiano de docentes y educandos, de tal forma que en esta cotidianeidad encontraremos siempre los procedimientos metódicos con los cuales nos comunicamos en la vida diaria.

Referencias bibliográficas

- BOURDIEU, P. & WACQUANT, L. (1995). *Respuestas: Por una antropología reflexiva*. México: Editorial Grijalbo.
- COULON, A. (1998). *La etnometodología*. Madrid: Cátedra.
- ECO, H. (1983). *Cómo se Hace una Tesis: Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- GIDDENS, A. (2003). *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. et al. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- IBAÑEZ, J. (1994). *El regreso del sujeto: La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI.
- LINS RIBEIRO, G. & KEMPER, R. (2014). Ángel Palerm y el trabajo de campo: un legado que perdura. En *Desacatos*, 45, pp. 63-67. México: CIESAS.
- QUIVY, R. & VAN CAMPENHOUDT, L. (2006). *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. México: Editorial Limusa.
- VÁZQUEZ LEÓN, L. (2003). *El leviatán arqueológico: Antropología de una tradición científica en México*. México: CIESAS-Miguel Ángel Porrúa.
- ZEMELMAN, H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales: Contribución al estudio del presente*. México: El Colegio de México.