

La formación de competencias de investigación a través de los métodos cualitativos en el análisis de la narrativa audiovisual

Alma Elena Gutiérrez Leyton
Universidad Autónoma del Carmen
agutierrezleyton@gmail.com

Moisés Torres Herrera
Universidad Autónoma del Carmen
investigación.cambioeducativo@gmail.com

Resumen: Los métodos cualitativos de investigación han permitido –durante los últimos años- consolidarse como una estrategia asertiva y exitosa en el sistema de educación superior para vincular a los jóvenes universitarios con el estudio de los fenómenos sociales desde diversos abordajes disciplinarios. En el área de la Comunicación y específicamente en el estudio de las narrativas audiovisuales, este paradigma -concretado en el uso de métodos y herramientas-, ha permitido que los estudiantes de profesional y posgrado reconstruyan la realidad a partir de nuevas interpretaciones sobre diversos fenómenos sociales que muchas veces les son ajenos a su contexto de origen, como la pobreza, la inequidad o la violencia, ya sea en el estudio de programas de ficción o de noticias. A través de su acercamiento al mundo de la investigación desde el paradigma fenomenológico, estos investigadores en formación de clase media alta y alta, fomentan su compromiso y sensibilidad social. Este trabajo presenta los resultados logrados por los autores durante catorce periodos semestrales como profesores titulares de tres cursos de Métodos Cualitativos de Investigación: uno en el nivel de profesional, y dos, en programas de posgrado de una universidad privada del noreste de México. Se destaca en este análisis descriptivo la estructura metodológica en la que se basaron los cursos, las competencias de investigación adquiridas por los alumnos -traducidas en tesis de maestría y publicaciones en congresos nacionales e internacionales y revistas especializadas-. Se toman como muestra los trabajos realizados a través de estructura metodológica en la que se basaron los cursos, las competencias de investigación adquiridas por los alumnos -traducidas en tesis de maestría y publicaciones en congresos nacionales e internacionales y revistas especializadas-. Se toma como muestra los trabajos realizados a través de metodologías como el análisis de contenido cualitativo, grupos de discusión, etnografía e historias de vida, a través de técnicas como la observación y la entrevista en profundidad.

Palabras clave: competencias, análisis cualitativo, Narrativa Audiovisual

Abstract: Qualitative methods of research have in recent years-establish itself as a strategy, assertive and successful in the higher education system to link university students with the study of social phenomena from different disciplinary approaches. In the area of communication and specifically in the study of visual narratives, this paradigm, as embodied in the use of methods and tools, has enabled undergraduate and graduate students reconstruct reality from new interpretations of various social phenomena often they are outside its original context, such as poverty, inequality and violence, whether in the study of fiction programs or news. Through

its approach to the world of research from the phenomenological paradigm, these researchers in training and upper middle class, encourage commitment and social awareness. This paper presents the results achieved by the authors for fourteen six-month periods as professors of three courses of Qualitative Research Methods: a professional level, and two graduate programs at a private university in northeastern Mexico. Notable in this descriptive analysis the methodological structure is based on courses, research skills acquired by students-translated master's thesis and publications in national and international conferences and journals. Are sampled the work through methodological framework in which the courses were based, research skills acquired by students, master's theses translated and published in national and international journals. Sample is taken as the work through methodologies such as qualitative content analysis, focus groups, ethnography and life stories, through techniques such as observation and in-depth interview.

Keywords: *competences, qualitative methodology, Audiovisual Narrative*

Introducción. El profesor universitario como productor de nuevo conocimiento a partir de su área de especialidad

El sistema de educación superior mantiene como funciones básicas la docencia, la investigación y la extensión, priorizando en la práctica una u otra, de acuerdo a la orientación y al sector al que pertenezca la universidad. En el caso de las universidades mexicanas la orientación se ha concentrado en el área de la docencia. Es solo hasta hace unas tres décadas cuando la investigación cobra relevancia como una meta por alcanzar, *invadiendo* a la docencia sin haber mediado negociación alguna. El concepto de profesor-investigador es un término nuevo, caracterizado por la exigencia de la administración de integrar a las funciones del docente la obligación de formular y realizar proyectos de investigación. Esta demanda, más allá de fomentar el emprendedurismo de los profesores, ha generado un rechazo a la posibilidad de integrar labores, funciones y proyectos de investigación para enriquecer la docencia. Tradicionalmente, el profesor universitario orientó sus esfuerzos a la actualización de contenidos y a la rápida y efectiva adaptación a los constantes cambios curriculares. Hoy debe, además, ser un investigador desde su propia labor docente para cumplir con los indicadores internos y externos que demandan los procesos de calidad y certificación de la educación.

La calidad de los profesionales que egresan de las universidades es un tema de discusión recurrente no sólo en México y América Latina, sino en el resto del mundo también. Es frecuente la afirmación de que los egresados universitarios se caracterizan por una mayúscula insensibilidad ante los fenómenos sociales del país (Gutiérrez, 2008). La universidad pública plantea que es la universidad privada la que genera profesionales insensibles al contexto social y a sus problemas, sobre todo por el origen socioeconómico, generalmente de estrato alto, del cual provienen sus estudiantes, además de acusar que se forman profesionales extremadamente pragmáticos, individualistas y sin una causa común; que entienden el sentido del éxito exclusivamente en el ámbito del éxito individual. La universidad privada -en contraparte-, plantea que la universidad pública no sólo genera egresados insensibles sino además incompetentes, poco efectivos e incapaces de generar sus propias oportunidades de empleo.

Hablar de las causas y los orígenes de esta problemática en la calidad de los egresados y de la insensibilidad ante los problemas sociales que los rodean puede ser una discusión inacabable –cada año son tema para decenas de congresos que lo abordan el tema desde diversas disciplinas-. Sin embargo, en muy pocos casos se relaciona este tipo de problemas con la caracterización del estancamiento académico de sus docentes ante la falta de vinculación de sus estudiantes con los fenómenos sociales del contexto que los rodea.

Es en ese contexto, que este trabajo rescata el rol del profesor como el elemento que puede detonar la generación de nuevo conocimiento a través de la formación de nuevos investigadores que reciban ese modelaje dentro de las aulas universitarias. El docente en este nuevo rol es el organizador, coordinador y supervisor de la

producción de nuevo conocimiento, a partir del trabajo colegiado y colaborativo con sus alumnos de pregrado y posgrado. Se modifica la tendencia y la dinámica con relación al conocimiento; ya no es deseable que el profesor transmita información y conocimiento seleccionado, sino que genere y produzca, junto con sus alumnos, nueva información y nuevo conocimiento. Es en este proceso en donde se gestiona la mejor oportunidad hacia la formación de diversas competencias en el estudiante, entre ellas, las de investigación.

1. La formación de competencias de investigación en los estudiantes de pregrado y posgrado

Este trabajo reporta la experiencia de docencia-investigación desarrollado durante 14 semestres en una universidad privada del noreste del país, a la que asisten jóvenes procedentes de diversos estados de la República Mexicana de estrato socioeconómico medio-alto y alto. Las materias a las que se refiere este documento se impartieron en los niveles de pregrado y posgrado. En pregrado, la materia de Métodos Cualitativos de Investigación forma parte del plan de estudios de las carreras de licenciado en Ciencias de la Comunicación, licenciado en Periodismo y Medios de Información, licenciado en Relaciones Internacionales, licenciado en Ciencias Políticas y licenciado en Psicología Organizacional. Esta materia está ubicada en el primer tercio de su plan curricular y la mayoría de ellos la cursa entre el tercero y quinto semestre de su carrera. Sus edades oscilan entre los 19 y 20 años.

En el caso de posgrado, se trata de dos materias: una, Investigación Cualitativa de la Comunicación, que forma parte de las materias básicas de la Maestría en Comunicación y que es cursada por todos los alumnos entre el primero y el tercer semestre de su plan curricular; otra, la de Métodos de Investigación Cualitativa, en la Escuela de Graduados de Administración Pública, y que forma parte de la currícula de las Maestrías en Análisis Político y Medios de Información y la de Prospectiva Estratégica. Por tratarse de programas reconocidos por el Padrón de Posgrados de Excelencia, la mayoría de sus estudiantes son de tiempo completo, recién egresados de licenciatura y con edades entre los 24 y 30 años.

2.1. Los métodos cualitativos de investigación para la formación de las competencias investigativas

Los métodos cualitativos de investigación constituyen una doble oportunidad de formación para los alumnos de pregrado y de posgrado, porque al tiempo que tienen la oportunidad de conocer conceptualmente los métodos, técnicas y procedimientos de este paradigma, se enfrentan al reto de aplicarlos en un proyecto de investigación. En el periodo semestral que comprende dieciséis semanas, los alumnos deben conocer la diferencia entre cada elemento del proceso metodológico en tanto seleccionan su contexto de aplicación y diseñan un protocolo de investigación que deberán llevar a la práctica, concluir y reportar para acreditar el curso.

El uso de la metodología cualitativa es relevante en el estudio de los problemas de comunicación y en específico sobre en análisis de la narrativa audiovisual porque permite describir y comprender, en su propio contexto, un fenómeno social, así como

reproducir las formas de intercambio simbólico de la praxis social real, y permite reconstruir esa realidad con base en las propias percepciones de sus protagonistas.

Una de las razones para su elección es que el diseño de la investigación cualitativa es abierto y flexible en cuanto a la selección de participantes, así como en la interpretación y análisis; porque el investigador es parte de la investigación, “pues es quien integra lo que se dice y quién lo dice” (Delgado, 1995, p.77), no se enfoca a destacar las mediciones y frecuencias de las que hace uso la investigación cuantitativa, sino que busca las diferencias sutiles, las secuencias de los acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones personales (Stake 1999).

Otra justificación para el uso de la investigación cualitativa es su capacidad de dar cabida a lo inesperado o a la rutina, como puede ser lo que sucede en un grupo de discusión electrónico, que si bien es parte de una cotidianeidad académica, encierra eventualidades no previstas, que esta metodología permite rescatar y reconstruir. Desde la perspectiva de Stake (1999), el investigador cualitativo tiene poco interés en generalizar sus resultados, lo que busca es conocer a profundidad para encontrar la comprensión de los fenómenos sociales y sustenta la principal diferencia entre la investigación cuantitativa y la cualitativa en el tipo de conocimiento que se pretende, más que una diferencia derivada de los datos. “Los investigadores cuantitativos destacan la explicación y el control; los investigadores cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe” (Stake 1999, p.42). En suma, se trata de un trabajo interpretativo, en el que el investigador desde que se acerca al fenómeno a observar empieza a hacer interpretaciones, aún durante el trabajo de campo, haciendo observaciones, emitiendo juicios subjetivos, analizando y resumiendo, a la vez que se dan cuenta de su propia conciencia (op. cit.).

Esto obliga a abordar a la subjetividad como una característica de los métodos cualitativos, que lejos de ser un problema que debe ser erradicado, es asumido por el investigador, quien busca validar sus observaciones a través de la triangulación o la auditoría de otros investigadores, que ofrecen una visión diferente a la interpretación realizada.

Desde la perspectiva de Stake (1999) hay ocho características que debe cumplir un buen estudio cualitativo:

- Es holístico: la contextualidad está bien desarrollada; está orientado al caso (el caso se entiende como un sistema acotado); evita reduccionismo y el elementarismo; y es relativamente no comparativo, y busca comprender su objeto más que comprender en qué se diferencia de otros.
- Es empírico: está orientado al campo de observación; la atención se centra en lo que se observa, incluidas las observaciones hechas por los informadores; hace todo lo posible por ser naturalista, no intervencionista; y hay una relativa preferencia por la naturalidad lingüística en las descripciones, con un cierto desdén por las grandes expresiones.
- Es interpretativo; los investigadores confían más en la intuición, con muchos criterios importantes sin especificar; los observadores de campo tratan de mantener despierta la atención para reconocer los acontecimientos

relevantes para el problema; y sintoniza con la idea de que la investigación es una interacción del investigador y el sujeto.

- Es empático: atiende a la intencionalidad del actor; busca los esquemas de referencia del actor, sus valores: aunque planificado, el diseño atiende a nuevas realidades, responde a nuevas situaciones; los temas son émicos, de enfoque progresivo; y los informantes sirven de experiencia indirecta.
- Las observaciones y las interpretaciones inmediatas están validadas: es habitual la triangulación de datos; hay un esfuerzo deliberado por poner en duda las interpretaciones propias; los informantes contribuyen a que los lectores hagan sus propias interpretaciones; y los informantes ayudan a los lectores a reconocer la subjetividad.
- No es exhortatorio, y evita explotar la posición privilegiada del especialista.
- Es consciente de los riesgos que conlleva la investigación de sujetos humanos
- Sus investigadores son competentes no sólo en sus métodos, y están versados en alguna disciplina fundamental, sino que lo están también en las disciplinas relevantes (Stake, 1999, p. 49-50).

Uno de los métodos utilizados en este curso para la formación de los nuevos investigadores ha sido el método etnográfico, sobre todo por su interés en la descripción de lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa, además de que se propone describir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo de una situación a otra. En general los estudios etnográficos se caracterizan por ser investigaciones de un escenario pequeño, relativamente homogéneo y geográficamente limitado; por el empleo de la observación participante como estrategia fundamental para la creación de una base de datos compuesta por las notas de campo, la descripción y explicación interpretativas de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado. Los investigadores suelen utilizar una combinación equilibrada de datos, tanto subjetivos como objetivos para reconstruir un universo social (Pérez 2004).

En este método, el investigador es uno y el principal de los instrumentos para la recolección de datos y para su análisis, por ello, recurre a técnicas comunes a la actividad humana, como la observación, la entrevista y el registro (Lincoln y Guba, 1985), de ahí su relevancia para la formación de los estudiantes universitarios y para su sensibilización hacia las problemáticas del entorno que antes les era ajeno.

2.2. Los alumnos como insumo del proceso

Considerar la formación de competencias de investigación de los estudiantes a partir de la propia experiencia de los autores obliga a definir una especie de modelo en el que se integre la posición de los alumnos como insumos de alta importancia, el proceso implementado en su formación y la serie de productos logrados a través de la forma en que cada uno de ellos avanzó en su toma de decisiones, comportamiento, madurez, compromiso, más allá de la preocupación simple sobre la calificación adquirida en el curso. Las características generales de los alumnos que concurren a esta clase en los semestres ya mencionados, es la de personas distantes de la problemática social de sus localidades y de su país, carentes de una sensibilidad

social ante situaciones de inequidad, injusticia, pobreza, marginación y violencia. Se trata de jóvenes con un alto poder adquisitivo que conocen una decena de países antes de su adolescencia, que dominan entre 2 y 3 idiomas, cuyos padres cuentan con ingresos elevados a partir de altas posiciones en la empresa, en la industria y en el sector público de todo el país y, en ocasiones, del extranjero. Para una buena parte de ellos, la formación universitaria no logra impactar o generar un cambio en su particular cosmovisión, generando problemas de actitud al momento de enfrentarse al mundo laboral para insertarse como nuevos profesionales en búsqueda de empleo. En sus proyectos de vida profesional, no visualizan la investigación como una posibilidad de ejercicio o de desarrollo, pues no consideran que sea compatible con el enfoque de emprendedurismo, altos puestos directivos y visión internacional que fomenta la misión de la Universidad.

2.3. El proceso formativo de los nuevos investigadores

Aprender sobre metodologías de investigación, ya sean cualitativas o cuantitativas es un proceso que puede hacerse desde la lectura comprensiva de un buen libro de texto, pero *aprender a hacer investigación* requiere de *hacer*. Quien se forma como investigador debe *saber* sobre métodos, técnicas y procesos de investigación, pero también debe haberlos experimentado en la práctica, la única forma en que uno puede darse cuenta de los aciertos o errores en la aplicación de todo eso que *recetan* los libros de texto.

El modelo que aquí se comparte pretende abstraer los elementos del proceso y la formación de nuevos investigadores dentro de éste. Desde esa abstracción es posible concretar una serie de etapas por las cuales se hace transitar al alumno; es decir, esto permite responder preguntas vinculadas con el proceso tales como: ¿qué nivel y cantidad de teorías son necesarias para sustentar el proyecto?, ¿hasta dónde es conveniente profundizar en el área de conocimiento en la que se hace la indagación y en qué momento es prudente detener esa búsqueda para iniciar el trabajo de campo? O viceversa, ¿cómo se identifica que aún falta sustento teórico para proceder al trabajo de campo o para la fase de interpretación de resultados?, ¿cómo prever y/o corregir los posibles errores derivados de su intervención en el escenario de investigación y su interacción con las fuentes (siempre sujetos) de información?

2.3.1 De la organización efectiva de equipos de trabajo al establecimiento de comunidades colaborativas de investigación

Una característica del éxito en la formación de los jóvenes investigadores ha sido el logro de una motivación intrínseca para llevar a cabo por sí mismos cada una de las actividades que implica el proceso de investigación, cumpliendo más allá de lo estrictamente solicitado. Esta motivación se ha logrado a partir de una democracia inducida en la selección de su tema de investigación que se fomenta a través de la presentación de las líneas de investigación y los proyectos que los profesores realizan en ese momento como parte de su trabajo como miembros de un Centro de Investigación así como de sus publicaciones previas. Asimismo, se invita a otros profesores-investigadores a que compartan sus proyectos, como una forma de despertar el interés de los alumnos por replicar, continuar o refutar las investigaciones presentadas.

Simultáneamente a esta fase de presentaciones, de manera individual, cada alumno debe realizar una búsqueda de antecedentes para el tema que le ha interesado; posteriormente al compartirlo con el resto del grupo se abre un espacio para que se integren los equipos colaborativos, ya que cada uno identifica quiénes son los compañeros que han presentado antecedentes sobre temas similares y con base en ello, es posible integrar las comunidades colaborativas de investigación. Los temas que surgen y las propuestas de investigación suelen ser muy apegadas a las líneas de investigación que los profesores manejan, sin embargo ningún tema es desechado o discriminado, por atípico que pudiera parecer. Por ejemplo, proyectos de investigación sobre la comunicación interpersonal entre parejas homosexuales adolescentes, “Historias de vida de mujeres que trabajan en los *tables dance*”, “El consumo de la saga de películas de “Crepúsculo” entre las estudiantes universitarias”, o “El impacto en la formación de valores a partir del consumo de Hannah Montana por niñas de 6 a 9 años en la zona noreste del país”, son algunos de los temas que se desarrollaron exitosamente en alguno de los semestres impartidos. De esta manera, se maximiza la individualidad de cada uno de los miembros que conforman el equipo, pero evitando el individualismo y logrando la sinergia adecuada efectivo entre la expectativa del equipo (como una conformación responsable de individuos) y la expectativa formal del propio curso.

Se trata de que los equipos se conviertan en comunidades colaborativas de alto rendimiento. De acuerdo con Katzenbach (2000), el equipo es una unidad simple, la más simple de una organización después de los individuos. Es esta simplicidad lo que hace al concepto poderoso cuando se aplica de manera correcta en las áreas correctas. Desde el punto de vista de ese autor, cada uno de los elementos que integran la definición conforman una parte importante de la disciplina de los equipos. Un equipo es un número pequeño de personas con habilidades complementarias que están comprometidas con un propósito común, con metas específicas de desempeño y con una metodología y que se sienten responsables del éxito o fracaso. De esta forma, si los profesores-investigadores desean formar realmente equipos de trabajo exitosos deben tomar en cuenta los siguientes elementos:

- a) Número pequeño de personas. Generalmente los equipos se conforman de 3 a 5 personas, aunque excepcionalmente han llegado a integrarse equipos hasta de 8 personas. Esto con el fin de facilitar los procesos vitales de los equipos como la integración, la comunicación, la toma de decisiones y el manejo de conflictos entre otros.
- b) Habilidades que se complementan. Además de tener el tamaño correcto, los equipos deben estar conformados por estudiantes con habilidades diferentes, pero complementarias de acuerdo a la tarea que tienen por desarrollar. De acuerdo a Parker (2005), los requisitos de las habilidades pertenecen a las siguientes cuatro categorías: 1) orientados a la tarea, 2) orientadas hacia el propósito del equipo, 3) orientadas hacia el proceso, y 4) orientadas hacia la innovación. Es evidente y claro que un equipo no puede ponerse en marcha sin una mínima coherencia entre las diferentes habilidades.
- c) Miembros del equipo comprometidos con un propósito común. El profesor es el responsable de clarificar el propósito del equipo, los principios y el desafío de desempeño, pero debe dejar un espacio con flexibilidad para que sea el

equipo el que desarrolle el compromiso según sus propias ideas sobre la razón fundamental de su trabajo colectivo. La esencia de un equipo es el compromiso común. Los mejores equipos, como señala Katzenbach (2000), invierten mucho tiempo y esfuerzo en explorar, perfilar y consensuar su compromiso, tanto individual como colectivo. Este compromiso debe guiar el pensamiento y las acciones del equipo todos los días.

- d) Metas de desempeño bien definidas. Las metas específicas de desempeño ayudan a definir los productos colectivos del equipo, así como la forma en cómo cada uno de sus integrantes contribuirá al logro de las mismas. La especificidad de los objetivos también facilita: la comunicación clara y abierta, el manejo del conflicto de manera constructiva, el enfoque hacia los resultados, el logro de pequeñas victorias, el establecimiento de nuevos retos como señala, los equipos excelentes aspiran a altas metas de desempeño. Creen que ser simplemente buenos no es suficiente para diferenciarse de los demás.
- e) Se sienten responsables ante los miembros del equipo. Ningún grupo se convierte en equipo a menos que logre responsabilizarse de sí mismo. De esta manera, los miembros de un equipo excelente se sienten co-responsables del éxito o del fracaso del mismo. Saben que es mejor buscar soluciones a los problemas que buscar culpables. La responsabilidad del equipo tiene que ver con las promesas que se hacen entre sus miembros, promesas que apuntalan dos aspectos decisivos de los equipos eficaces: el compromiso y la confianza.

Para crear una organización efectiva que avanza con los diversos proyectos de investigación, dentro del programa del curso se han seguido las pautas que Katzenbach (2000) plantea y que en los cursos se desarrollaron de la manera siguiente:

- 1) El cambio en el rol de liderazgo del profesor como guía del proceso. De estar centrado en una sola persona, pasa a centrarse en el equipo de trabajo colaborativo.
- 2) El cambio en los sistemas de medición, de evaluación y recompensa. De los sistemas basados en el individuo a los basados en el equipo.
- 3) El cambio en las estructuras. De las estructuras jerárquicas basadas en el poder y control, a las estructuras basadas en el desarrollo funcional de los equipos. De las orientadas a funciones, a las orientadas a procesos.
- 4) El cambio en el manejo de la información. De la información controlada por el profesor a la información controlada por el equipo.
- 5) El cambio en la relación con los usuarios/receptores/solicitantes de la investigación.

2.4. Los productos de investigación como evidencia del redimensionamiento en la formación profesional de los universitarios

Si concebimos la formación de los alumnos como un producto social, cultural y académico, se podría cualificar el resultado de la formación lograda a través de estos cursos de métodos cualitativos de investigación con las evidencias siguientes: la consolidación de su autoconcepto como futuro profesional o el redimensionamiento de la perspectiva acerca de la carrera o posgrado que cursa; la transformación de su visión acerca de su actuación futura en el ámbito profesional; la orientación volitiva hacia la búsqueda de la trascendencia social a través de la potencialidad de su capacidad investigativa; y la decisión de proseguir con estudios de posgrado – de maestría en el caso de los alumnos de pregrado y de doctorado, los de maestría-.

Conformación de su autoconcepto como futuro profesional o redimensionamiento de la perspectiva de la carrera o posgrado. El trabajo al interior de los equipos de investigación permite al alumno enriquecer la definición de su autoconcepto profesional desde el ámbito de la investigación. Si bien es cierto que los alumnos arriban a este curso con ciertas bases conceptuales y teóricas de su respectiva área de estudio, es hasta que logran procesos de reconstrucción de la realidad, cuando obtienen una noción más divergente, creativa e innovadora que los orienta a incursionar desde una capacidad de autosuficiencia investigativa. Por ejemplo, algunos alumnos, al cruzar el umbral de la investigación cualitativa replantean sus proyectos de producción audiovisual y dejan de ser simples manejadores de la cámara, para convertirse en recreadores de las problemáticas sociales a través de la narrativa audiovisual.

La transformación de su visión acerca de su actuación futura en el ámbito profesional. La visión original que los motivó a ingresar y permanecer en la carrera y orientarse hacia la obtención de un grado se ha rearticulado en el devenir de sus propias experiencias exitosas al posicionarse como investigadores que logran concluir proyectos de investigación, que les permitió producir diversos artículos, ponencias y darse a conocer en foros regionales, nacionales y, –en no pocas ocasiones- internacionales. La orientación volitiva hacia la búsqueda de la trascendencia social a través de la potencialidad de su capacidad investigativa. Los ingredientes o insumos en su vida preprofesional se han caracterizado por la integración de cualidades y competencias que van desde el acercamiento efectivo y asertivo a múltiples ámbitos de investigación, hasta la gerencia y gestión de recursos para el emprendedurismo y liderazgo de proyectos de beneficio y acción social. Es destacable que estas características y cualidades no están originalmente establecidas en el perfil de egreso formal de estas carreras y posgrados. Por ello es posible asegurar que el ejercicio investigativo haya modificado su visión original y su nivel de conciencia social.

La decisión de proseguir con estudios de posgrado – de maestría en el caso de los alumnos de pregrado y de doctorado, los de maestría-. Una evidencia más en lo que podríamos llamar la transformación a través del impacto que la investigación cualitativa ha dejado en el desarrollo académico de los alumnos que han cursado las materias de métodos cualitativos lo constituye la decisión de una buena parte de ellos para buscar el ingreso a programas de posgrado dentro y fuera

del país, particularmente en programas de orientación hacia la investigación y en el caso de los egresados de maestría, a programas de doctorado. En la mayoría de los casos, la base fundamental para buscar su ingreso a dichos programas lo constituyen precisamente sus trabajos de investigación cualitativa. Esto se evidencia de manera reiterada por las solicitudes de constancias para sus procesos de admisión y aplicación y respuesta a convocatorias de becas, a través de la cual ellos pueden constatar su experiencia investigativa, sumado a la producción que lograron a partir de sus resultados de investigación.

2. Conclusiones

A manera de conclusión es posible afirmar que dadas las características y condiciones que actualmente rigen las organizaciones educativas de nivel superior y las constantes crisis que hemos experimentado en los logros y alcances de las últimas décadas podemos visualizar al proceso de formación de los jóvenes investigadores desde las universidades como una oportunidad de revitalizar la función social y el alcance estratégico que debe tener la universidad no solo como productoras de nuevo conocimiento, sino como catalizadoras y reorientadoras de las nuevas problemáticas sociales. Bajo esta orientación se asume que diversos elementos deben articularse bajo una estructura que, si bien debe ser poco rígida-flexible, orientada a la autocrítica, se identifica notoriamente como una estructura sistémica en la que prevalecen los insumos, los procesos y los productos.

El origen y desarrollo del alumno y el profesor-investigador como insumos determinantes del proceso formativo. Si aceptamos que la adecuada calidad de un proceso depende de las características y cualidades de los insumos, podremos asumir que la conformación de una estructura adecuada en la formación de los jóvenes investigadores depende de la transformación de las cualidades originales de los propios insumos. Profesor-investigador y alumno se reeducan y se recrean en un proceso vivencial, simultáneo, incierto. Ambos se ven expuestos ante el compromiso extra-aula que los reúne alrededor de una meta, un propósito y un objetivo. Si bien el éxito operativo y metodológico está centrado alrededor del trabajo exitoso de los equipos, es el profesor-investigador quien en un trabajo de horizontalidad se integra al trabajo del alumno como miembro facilitador del trabajo de los equipos en una interacción y una dinámica colegiada que permite unificar la visión alrededor del proyecto de investigación. Para lograr esta interacción colegiada no basta contar con una sólida experiencia en investigación, ni la producción propia; el ingrediente básico para lograr el éxito en esta labor podría centrarse en el apasionamiento proactivo del profesor por los nuevos y por los tradicionales problemas sociales, que rompe con una actitud pasiva e inerte. Esta actitud del docente-investigador es el mejor modelaje para que los alumnos se comprometan con su trabajo de investigación y con el propio fenómeno social que se estudia.

Una interacción colegiada como la aquí descrita asume que los participantes son definidos y visualizados como adultos. Ha sido una problemática común y generalizada la concepción del alumno universitario como un adolescente inmaduro, incapaz, incompetente e insensible al que de manera perpetua se le debe dirigir, controlar, supervisar y evaluar. Esta concepción –que aún prevalece en no pocas

instituciones de educación superior- debe replantearse y modificarse. El alumno es un adulto y puede soportar y experimentar responsabilidades propias de la vida adulta. La respuesta ante un planteamiento de este tipo, en la constante de los casos ha sido positiva; el alumno gradualmente abandona actitudes y comportamientos inmaduros, posicionándose en un rol y una función de adulto asertivo. Desde esta base el autoconcepto pre-profesional inicia una definición y se permite la experimentación de sus potencialidades en una libertad responsable, con una gradual autonomía, vinculada a la norma social y el compromiso compartido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRUNNER, José J. (1990): *Educación superior, investigación científica y transformaciones culturales en América Latina, en vinculación Universidad sector productivo*. Santiago de Chile, CINDA.
- DELGADO, M. (1995): *Métodos cualitativos de investigación social*. Madrid, Síntesis.
- GAZZOLA, A. y DIDRIKSSON, A. (2008): *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- GUTIÉRREZ, A. (2009): “Los docentes universitarios como formadores de profesionales sensibles al contexto social: hacia una construcción de su identidad”, en GARCÍA, C. (Ed.): *Prácticas, retos y acciones de la formación académica*. México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- KATZENBACH, J. y SMITH, D. (2000). *Sabiduría de los equipos*. Madrid, Ediciones Díaz de Santos.
- LINCOLN, Y. y GUBA, E. (1985): *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, Sage Publications.
- PARKER, G. (2005): *Cómo recompensar eficazmente a un equipo de trabajo*. Madrid, Ediciones Díaz de Santos.
- PÉREZ, G. (2004): *Investigación cualitativa. Retos Interrogantes. Vol I. Métodos*. Madrid, La Muralla.
- STAKE, R. (1999): *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.