

**JORNADAS DE INVESTIGACIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA
COMUNICACIÓN 2015**

Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales

VI° Encuentro de Investigación en Periodismo y
III° Foro de Investigadores en Diseño, Publicidad, Comunicación Social y Relaciones
Públicas

“Desarrollo de las competencias y saberes para la investigación en Comunicación”

Del 2 al 6 de noviembre de 2015

Título del trabajo

**EL SENTIDO DE LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DE
COMUNICADORES**

Nombre y apellido del/los autor/es,

Mtro. Armando Castañeda Morfín

Pertenencia institucional:

Universidad de Colima (Colima, México)

Correo electrónico:

acasta@uclm.mx

Palabras Clave

Investigación, comunicación, currículo.

Panel: Conversatorio sobre la cocina de la investigación académica

RESUMEN

La investigación es, sin lugar a dudas, un componente de gran importancia en el currículo académico de las escuelas de comunicación de México y América Latina, a grado tal que suele ser considerada como una condición *sine qua non* de la formación de comunicadores. El presente artículo constituye una revisión de las reflexiones y valoraciones que destacados miembros del campo académico hacen acerca del sentido, orientación y utilidad de la investigación en la formación universitaria de los profesionales de la comunicación.

TEXTO de la PONENCIA

Breve ubicación histórica de la carrera de comunicación

La formación universitaria de comunicadores surgió formalmente en la segunda mitad del siglo XX, cuando la hoy denominada sociedad de la información y la comunicación empezaba ya a perfilarse en el mundo, en América Latina y en México. Con el surgimiento y creciente presencia de los medios de comunicación de masas nacieron también los estudios e investigaciones sobre la comunicación, así como la necesidad de formar y profesionalizar especialistas en este campo.

Durante esta breve historia se distinguen tres grandes momentos, orígenes o “proyectos fundacionales que hoy se encuentran mezclados, en diversas proporciones y con distintos estilos, en las escuelas” (Fuentes, 2001: 148-149) de América Latina y México. Cada uno de ellos con sus correspondientes determinaciones en el currículo de la profesión.

El primero, ubicado a finales de los cuarentas y durante los cincuentas, se caracterizó por su orientación a la formación de periodistas y por ser una etapa en la que

pedagógicamente las escuelas estaban basadas en una concepción eminentemente pragmática basada en el predominio del aprendizaje de herramientas, de técnicas para hacer cosas.

El segundo, a partir de los sesentas, pretende formar “intelectuales en el sentido humanístico: hombres cultos, transformadores de la significación social” (Ibid: 148). Se trataba de escuelas en las que el modelo pedagógico dominante era el humanista, que privilegia la formación integral de la persona por encima de la adquisición de destrezas y saberes.

El tercero, desde los setentas, a la par del auge de las teorías sociales críticas, pugna por la “formación de científicos sociales, develadores de las determinaciones de la comunicación social e impulsores de su cambio mediante estrategias de democratización” (Ibid: 149). En Latinoamérica eran tiempos de fuerte influencia del materialismo dialéctico y de la teoría de la dependencia en el ámbito curricular de las escuelas de comunicación, a través de planes de estudio muy politizados, con muchas materias ligadas las teorías sociales en boga, organizadas “a partir de disciplinas teóricas y no de problemas” (Martín-Barbero, 1990: 71), es decir, de claro distanciamiento entre la teoría y la práctica.

Desde mediados de los ochentas muchas de las escuelas intentaron dejar atrás el teoricismo y se encaminaron a dar una formación de tipo practicista, más instrumental y técnica, con menos peso de la teoría y el análisis. Formación que lo que ha requerido no es la aplicación de un modelo humanista, racionalista o crítico, sino un re-posicionamiento del enfoque tecnicista, caracterizado por la fragmentación de las disciplinas y los saberes, por la inclinación a la especialización y por enfatizar “la tendencia a valorar, sobre cualquier otra estrategia pedagógica, las técnicas de aprendizaje y el desarrollo de saberes instrumentales” (Ibid: 76).

Actualmente predomina la orientación a formar comunicadores productores de medios y mensajes, especialistas y técnicos en razón de los requerimientos del mercado por

encima de las aspiraciones anteriores de formar intelectuales humanistas y científicos sociales críticos. La integración armónica de los proyectos fundacionales de la formación de comunicadores sigue siendo una aspiración alcanzada sólo parcialmente en un campo cada vez más extenso y complejo.

El papel de la investigación en el campo académico de la comunicación

El papel de la investigación como un componente fundamental en la formación de comunicadores ha sido objeto de atención y análisis al menos desde hace tres décadas. En el marco del Primer Encuentro Latinoamericano de Enseñanza de la Comunicación, celebrado en 1978 en la ciudad de México, Gustavo Rojas presentó su ponencia “Notas sobre investigación y escuelas de comunicación”. Este trabajo, referido y citado por Carlos Luna (1995b: 201), representaba una seria crítica a las carreras de comunicación por enfatizar más sus rasgos de escuelas profesionales en lugar de su carácter universitario, la contribución esencial en la generación de conocimientos: “La universidad no es un mero centro de retransmisión y organización de la información, sino un centro productor de una lectura específica de la realidad”.

Carlos Luna refiere también que en 1981, otro académico del campo de la comunicación, Rubén Jara, realizó un análisis sobre investigaciones empíricas materializadas en su mayoría en tesis de licenciatura. Se encontró con “un panorama poco alentador en relación con la consistencia teórica, metodológica e instrumental de los trabajos revisados” (Ibid: 202). Los resultados incluyeron, por ejemplo, que un 20% de los trabajos carecían de construcción teórica, la mayoría adolecía de serias deficiencias conceptuales y operacionales, el 50% con usos inadecuados de la estadística, entre otros.

Para este autor, los desafíos cotidianos que enfrentan las escuelas al definir e instrumentar su forma específica de resolver el papel de la investigación en la formación de comunicadores, se relacionan con los siguientes problemas: saturación conceptual de los

estudiantes frente al quehacer investigativo, insuficientes espacios curriculares orientados a la formación para la investigación, dificultad de los alumnos para comprender y vincular este componente formativo con sus expectativas profesionales, entre otros (Ibid: 155).

Adicionalmente, este autor considera que la reproducción de las comunidades científicas es competencia del nivel de doctorado y de que las exigencias de la investigación implican el desarrollo de ciertas competencias especializadas que superan los alcances de una carrera profesional. Por ello, se cuestiona sobre el sentido, las finalidades y el tipo de investigación que cabe realizar en las escuelas de comunicación.

Para dilucidar este cuestionamiento, plantea la necesidad de distinguir entre la acepción restringida y una noción amplia de investigación. En su forma restringida, en tanto demanda un saber especializado, la investigación puede ser entendida como actividad para la generación de nuevos conocimientos enmarcados en cuerpos teóricos específicos y basados en un proceso metodológicamente conducido, lo que le otorga calidad de *científica*; en su sentido amplio como “una actividad sistemática de indagación tendiente a obtener y organizar información útil a cualquier propósito humano” (Ibid: 151). En ambas acepciones, para Carlos Luna es esperable en las escuelas de comunicación un compromiso serio con la investigación y su relación con la enseñanza profesional.

Por ello, aunque el autor asume que el nivel de licenciatura no es el espacio para la formación de investigadores, expone razones para reconocer que los saberes referidos a la investigación, en las dos acepciones anotadas, son importantes en la formación profesional de los comunicadores, con tres orientaciones o modalidades distintas: primero, la *Investigación para la planeación*, como base para la elaboración de diagnósticos de necesidades y problemas de comunicación que permitan fundamentar estrategias de intervención; segundo, la *Investigación para el diseño y producción de mensajes*, como recolección y organización de la información que servirá para la realización de productos comunicacionales; y tercero, la *Investigación para la evaluación*, como recurso de retroalimentación de la ejecución de planes de intervención comunicacional (Ibid: 154).

Otro académico reconocido en el campo de la comunicación en México y en América Latina, Raúl Fuentes, coincide con Luna al plantear la conveniencia de recuperar “la concepción de la investigación antes que como una actividad especializada, como una actitud, una predisposición vital aprendida y desarrollada académicamente, que impulsa al individuo a enfocar, desde una postura crítica, profunda y racional, todos los aspectos concretos de su actividad cotidiana” (Fuentes, 2001: 53).

Fuentes formula, en términos de objetivos de aprendizaje, tres áreas de relación entre la investigación y la enseñanza de la comunicación: el aprendizaje de la investigación científica para dedicarse a ella profesionalmente en el campo de la comunicación; el aprendizaje de la investigación para su utilización en la práctica de la comunicación en cualquiera de los ámbitos del mercado profesional; y, la que estima más importante, “el desarrollo de la capacidad crítica y las habilidades intelectuales de los estudiantes de comunicación, a través del fomento de actitudes de búsqueda y cuestionamiento sistemático de todas las formas de teoría, técnica, práctica y análisis de la comunicación imperantes en el momento y en su campo de interés” (Ibid: 55).

Lo que implica, en suma, que “la investigación debe ser parte integral (no accesoria), fundamental (no opcional o terminal) y generalizada (no particular) del currículo académico en las escuelas de comunicación” (Ibid: 55).

De la integración de la investigación en la enseñanza de la comunicación, Fuentes propone tres orientaciones no excluyentes entre sí: la *orientación académica* que sirve para “producir” un profesionalista como investigador especializado; la *orientación en el diseño de comunicación* que enfatiza la formación de un profesionalista especialista en planeación o diseño de estrategias de comunicación; y la *orientación profesional* con la idea de una investigación que sirve de fundamento de la práctica del profesionalista como comunicador profesional. (Ibid: 59)

En todo caso, la visión de este autor sobre el sentido pedagógico de la investigación en la formación del comunicador queda expresada en la siguiente idea:

(...) trasladar el énfasis en la enseñanza al aprendizaje, de la información a la investigación, de la repetición a la teorización, de la competencia individualista a la colaboración solidaria y de los ejercicios mecánicos a la práctica creativa, implica romper un esquema tradicional que puede no quererse romper, o aún deseándolo, no poder hacerse por cualquier razón (Fuentes, 1987: 9).

En el contexto latinoamericano, Jesús Martín-Barbero, una de las figuras más relevantes en el campo académico de la comunicación, ha venido sosteniendo que la enseñanza de la comunicación descansa en los ejes fundamentales de la teoría, la investigación y la producción, que el hecho de concebir los pregrados como lugar de formación del *comunicador-productor de comunicación*, no implica abandonar la reflexión teórica ni dejar fuera la investigación. Plantea una investigación que ayude a que la producción responda a las necesidades sociales de comunicación y que transforme la docencia en un espacio de *experimentación social*, entendida como “una estrategia de encuentro de la escuela con la realidad comunicacional del país y la región, esto es la articulación de la docencia y la investigación a proyectos de formulación de demandas sociales y de diseño de alternativas” (Martín-Barbero, 1990: 73).

Este autor concibe que el *comunicador-productor* que se forma en la universidad, más que un ejecutor de saberes técnicos, debe ser un diseñador de alternativas de intervención comunicacional con base en la investigación de las demandas de la sociedad. Martín-Barbero resume así su planteamiento:

¿Qué tipo de investigación puede asumir esos retos en el nivel de pregrado? Una investigación que dé primacía a la claridad en la formulación de problemas y al rigor en la observación y el análisis más que al montaje de grandes marcos teóricos o a la sofisticación de la formalización. Una investigación que sea alentada informalmente

desde cada curso a través de una docencia que en lugar de entregar resultados explicita la gestación de los conceptos y los ponga en relación con campos particulares de problemas, que en lugar de autosatisfacerse exija permanentemente mirar “más allá” de las aulas y los libros. Una investigación que en los últimos semestres disponga de un mínimo de espacio no compartimentado para que pueda asumirse como un proceso específico de aprendizaje y a la vez ligarse a un proyecto particular de producción de comunicación (Ibid: 74).

De este modo, así entendida, la investigación bien puede concebirse y practicarse desde el currículum de las escuelas de comunicación como una estrategia articuladora de los procesos formativos (teóricos, metodológicos, técnicos e instrumentales), como fundamento de la apropiación de saberes y del desarrollo de competencias de producción y como base del aprendizaje de los estudiantes.

En uno de sus trabajos más recientes, Martín-Barbero retoma sus planteamientos anteriores sobre el tema de la investigación y la incluye como parte fundamental de los saberes indispensables en el comunicador. Reconoce que el debate teoría - práctica se ha desplazado al terreno de la hegemonía del saber tecnológico y señala que “el problema de fondo ya no es la ponderación del peso que en la formación del comunicador deben tener los diversos saberes y destrezas sino qué tipo de reflexión teórica y qué tipo de investigación pueden articularse al *hacer comunicación* sin quedar absorbidas o neutralizadas por la razón tecnológica y la expansión de la lógica mercantil a modelo de sociedad” (2001: 8).

La investigación, para Martín-Barbero, es una mediación del pensamiento, entre otras, que debe ser trabajada para que el análisis y la crítica puedan vincularse creativamente al trabajo productivo del comunicador. Afirma que “también existe hoy un amplio consenso en las escuelas de comunicación en torno a la necesidad de que la investigación supere el nivel de la generalidad denunciante para pasar a ser un ingrediente renovador de cómo y con quién hacer comunicación” (Ibid: 9), lo cual implica abrir la

formación de los comunicadores a nuevos modos de relación con la vida real, pues “lo que torna irreal, especulativo y estéril al trabajo académico no es la distancia indispensable que requiere la producción de conocimientos sino la irrelevancia social de los problemas que se abordan y el formalismo de la soluciones tanto teóricas como prácticas” (Ibid: 9).

Más recientemente, Migdalia Pineda hace una revisión de los modos de enseñanza y de hacer investigación que han predominado en el campo de la formación de comunicadores en Latinoamérica. Este trabajo constituye una reflexión sobre cómo en la sociedad de la información, las denominadas ciencias de la comunicación deberán enfrentar importantes desafíos que afectarán sus modelos de enseñanza y de investigación en los recintos universitarios, para poder definir una estrategia académica que las convierta en un proyecto social para el cambio, capaz de ayudar a la producción de conocimiento que resuelva problemas de la sociedad (Pineda, 2002: 1).

Para esta autora “una de las principales desvirtuaciones que se ha introducido en la enseñanza de la comunicación es la tendencia a pensar que la investigación es una actividad que se puede impartir en cátedras específicas del plan de estudios y no un proceso continuo de formación y adiestramiento que debiera atravesar a lo largo de toda la carrera universitaria y en el cual debieran verse implicados todos los docentes y estudiantes por igual” (Ibid: 9).

Pineda plantea la necesidad de superar la separación entre el *saber hacer* de la profesión y el *saber pensar* y *saber saber* de la academia, de modo que en la práctica pueda evitarse que el estudiante experimente rechazo por todo lo relacionado con la investigación, a la cual considera abstracta, difícil y hasta inútil para su ejercicio profesional. La tendencia ha sido a privilegiar el *saber hacer*, los procedimientos operativos antes que lo reflexivos, lo cual se traduce en una vida profesional que deja muy poco tiempo para el análisis, la reflexión y la interpretación.

Para ello, propone “introducir cambios cualitativos en la enseñanza y la formación universitaria en general a modo de poder formar egresados más integrales y con capacidades para abordar, a través de la reflexión y la indagación de su entorno, las opciones más efectivas para la toma de decisiones y la resolución de problemas en su campo laboral, vivencial y social” (Ibid: 10). Advierte también que mientras no se considere la actividad de investigación como el elemento central de nuestro modelo pedagógico no se dará a los estudiantes la oportunidad de aprender por sí mismos el método de conocer (aprender a aprender), de adquirir autonomía de pensamiento y acción, y de identificar sus posibilidades y limitaciones.

Entre los múltiples cambios que propone la autora para enfrentar las exigencias actuales en materia de investigación en la enseñanza de la comunicación, cabe destacar los siguientes: renovar los contenidos programáticos del plan de estudios con el objeto de introducir la actividad de investigación en todas las cátedras y volverla un método de aprendizaje que permita al egresado utilizarla en cualquier campo del ejercicio profesional; introducir cambios en los planes de estudio para convertirlos en más flexibles, más optativos, de manera que se puedan crear cátedras que mediante la investigación relacionen al alumno con problemas concretos de su entorno socio-cultural y asomar alternativas de solución; motivar a los docentes para que comiencen a introducir cambios en su práctica educativa y pedagógica mediante el cuestionamiento de los métodos de enseñanza tradicionales que inhiben las formas de acceder al conocimiento científico, de modo que conviertan a su práctica pedagógica en objeto de estudio permanente; incrementar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para lograr cambios importantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de manera que, por ejemplo, la Internet pueda ser utilizada al máximo como herramienta para la investigación y la docencia; hacer de la investigación una tarea menos reñida con la práctica profesional para que no sea rechazada por los estudiantes y hacerles entender que la formación teórica, crítica y la investigación son fundamentales para llegar a ser un profesional con alto nivel (Ibid: 11–12).

Uno de los trabajos más recientes que aborda el tema de la investigación en la formación de comunicadores consiste en una reflexión y propuesta pedagógica sobre el cómo de la enseñanza de la investigación en el campo de la comunicación, específicamente en el nivel de licenciatura. Marta Rizo (2004) reflexiona en torno a los conceptos básicos que hay que tomar en cuenta para pensar la pedagogía de la investigación, establece distinciones entre investigar y enseñar a investigar y propone algunos lineamientos que ayuden a la formación de investigadores en el campo de la comunicología.

El texto plantea el debate sobre cómo se enseña a investigar y la importancia de que desde el ámbito de la pedagogía se analicen las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se están poniendo en práctica en las materias relacionadas con la investigación (Rizo, 2004: 2). Advierte la necesidad de superar la idea de que enseñar metodología equivale a enseñar a investigar y considera que “la enseñanza del quehacer investigativo, por su carácter eminentemente práctico, puede ser fuente de motivación para los estudiantes de pregrado, que, no en pocas ocasiones, consideran excesivamente teórica la formación que reciben” (Ibid: 6).

Marta Rizo sintetiza los elementos fundamentales de su propuesta de una *pedagogía de la investigación en comunicología*, entre los cuales no debe faltar la articulación de la teoría y la práctica; la recuperación y uso de las experiencias de los estudiantes; el desarrollo en los estudiantes del ejercicio de interrogarse sobre su entorno; la importancia de tener claro qué se quiere aportar con la investigación; la necesidad de poner en práctica los conocimientos técnicos adquiridos, mediante el ejercicio de prácticas de campo y la libertad creativa de los estudiantes.

Se trata, entonces, de una pedagogía de la investigación que promueva el pensamiento, la reflexión, la crítica y la creatividad, que supone privilegiar

(...) el impulso docente de una mirada abierta en los estudiantes. De una mirada integradora, habituada a buscar y necesitada de hallar; comprometida con cada hallazgo en una interpretación de nuevos sentidos que la llevarán a una nueva revisión y la lanzarán a una nueva búsqueda. Esta mirada se complementa con la importancia otorgada al trabajo en equipo, a la distribución colectiva de la inteligencia. Todo ello, en el entendido de que no existen investigadores aislados, de que el conocimiento no lo construyen individuos solos, sino que más bien se trata de una construcción colectiva, interactiva, dialógica, participativa (Ibid: 12).

Así, esta autora se suma a la idea compartida con otros investigadores y profesores de que *a investigar se aprende investigando*.

En conjunto, estas consideraciones de los académicos del campo de la comunicación, permiten advertir que aunque plantean múltiples aspectos del papel que juega la investigación en la formación de los comunicadores, con distintos énfasis y matices, todos ellos reconocen la importancia central y la utilidad que tiene este componente curricular.

Por un lado, destacan diversas valoraciones de la investigación como estrategia integral para el aprendizaje a lo largo de la carrera y, por otro, las variadas orientaciones que puede asumir la enseñanza de la investigación en función del perfil deseable y del ejercicio profesional esperado en cada proyecto educativo.

En el plano de la enseñanza y en la perspectiva docente, el recuento de planteamientos acerca de la investigación formulados por los académicos que se retoman aquí, permite considerar a la investigación como una condición *sine qua non* de la

formación del comunicador y como base insustituible de las diversas orientaciones con que dicho componente es concebido.

Asimismo, de manera pragmática, enseñar investigación a los estudiantes de comunicación es importante y útil porque sirve, entre otras muchas cosas, como: *estrategia pedagógica* y método de estudio para una mayor y mejor apropiación de saberes y competencias relativas a la teoría y la práctica de la profesión; *estrategia de vinculación* de la formación académica con las necesidades sociales del entorno nacional, regional y local del centro educativo; *estrategia profesional* como posibilitadora de mejores prácticas y productos comunicacionales basados en el conocimiento sistemático de la realidad, tanto en el ámbito dominante de los medios y la producción de mensajes como de la perspectiva más amplia de la resolución de problemas y la atención de necesidades del contexto socio-cultural del estudiante; y, por último, *estrategia de cambio* en virtud de que la investigación permite acceder al conocimiento teórico y empírico indispensable para la transformación de realidades problemáticas en realidades deseables, desde el interés social en general hasta los ideales de las instituciones y las personas en particular, en los distintos ámbitos de acción del comunicador.

Bibliografía

Benassini Félix, Claudia (1996). ¿Desde dónde se enseña la comunicación en México? México: Universidad Iberoamericana.

Benassini Félix, Claudia (2001). Escuelas de comunicación en México: ¿realidad o imaginario social?. Revista Diá-logos de la comunicación, 62, Lima: FELAFACS.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. México: Ediciones UNESCO.

Díaz Barriga, Frida y Hernández, Gerardo. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Mc Graw-Hill.

Fuentes Navarro, Raúl (1995). La institucionalización académica de las ciencias de la comunicación: campos, disciplinas, profesiones. En Galindo Cáceres, Jesús y Luna Cortés,

Carlos E. (Coords), Campo académico de la comunicación, hacia una reconstrucción reflexiva. México: ITESO – CONACULTA.

Fuentes Navarro, Raúl (2001). Comunicación, utopía y aprendizaje. Propuestas de interpretación y acción (1980-1996). Guadalajara: ITESO.

Fuentes Navarro, R. (2002). Re-pensar el currículum en comunicación como mediación de un proyecto social. En Animus, revista interamericana de comunicação mediática, Vol. 1, No. 1. Brasil: Universidad Federal de Santa María (CCSH).

Galindo Cáceres, J. (1995). Hacia una reconstrucción reflexiva del campo académico de la comunicación. En J. Galindo y C. Luna (Coords), Campo académico de la comunicación, hacia una reconstrucción reflexiva. México: ITESO – CONACULTA.

García, J.E. y García, F.F. (2000). Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación. Sevilla: Díada Editora.

Gutiérrez Vidrio, Silvia (2003). Las representaciones sociales en el campo de la comunicación, Anuario CONEICC de Investigación de la Comunicación X, México: CONEICC.

Luna Cortés, C. (1993). La tensión teoría-práctica en la enseñanza de la comunicación. En Revista Diá-logos de la Comunicación, 35, Perú: FELAFACS.

Luna Cortés, Carlos. (1995a). Enseñanza de la comunicación: tensiones y desencuentros. En J. Galindo y C. Luna (Coords), Campo académico de la comunicación, hacia una reconstrucción reflexiva. México: ITESO – CONACULTA.

Luna Cortés, Carlos. (1995b). Enseñanza profesional de la comunicación: estrategias curriculares y mediaciones metodológicas. En J. Galindo y C. Luna (Coords), Campo académico de la comunicación, hacia una reconstrucción reflexiva. México: ITESO – CONACULTA.

Martín Barbero, Jesús. (1990). Teoría / investigación / producción en la enseñanza de la comunicación. Revista Diá-logos de la Comunicación, 28, Lima: FELAFACS.

Martín Barbero, Jesús. (2001). Los oficios del comunicador. Revista Renglones, 48, Guadalajara: ITESO.

Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. México: Ediciones UNESCO.

Orozco Gómez, G. (1994). Comunicadores hacia el año 2000: desafíos pedagógicos de su formación, Revista Diá-logos de la comunicación, 39, Lima: FELAFACS.

Orozco Gómez, G. (1995). Desafíos pedagógicos de la formación profesional del comunicador: comunicación, modernización y democracia. En J. Galindo y C. Luna (Coords.), *Campo académico de la comunicación, hacia una reconstrucción reflexiva*. México: ITESO – CONACULTA.

Pineda, Migdalia (2002). *Sociedad de la Información y Ciencias de la Comunicación: modos de enseñanza e investigación*. Venezuela: Universidad del Zulia. Disponible en <http://www.geocities.com/comunicologiaposible/> (Fecha de consulta: diciembre de 2005).

Rizo, Marta (2004). *Hacia una pedagogía de la investigación en comunicología. Reflexiones desde la práctica*. México: Universidad de la Ciudad de México. Disponible en <http://www.geocities.com/comunicologiaposible/> (Fecha de consulta: diciembre de 2005).

Universidad de Colima (2004). Manual del Curso Propedéutico / Licenciado en Comunicación. Colima: Facultad de Letras y Comunicación.

Zapata, Oscar A. (2004). La aventura del pensamiento crítico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas. México: Editorial Pax México.