



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**Trayectancias y dispositivos formativos que promueven o no
la disposición para la investigación en los estudiantes de la
Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH**

TESIS

que para obtener el grado de
Maestra en Ciencias de la Educación

Presenta:

CORAL LIZBETH RUBALCABA MONROY

DIRECTORA

DRA. AMELIA MOLINA GARCÍA

PACHUCA DE SOTO, HIDALGO

MÉXICO

OCTUBRE, 2016.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Dirección

Maestría en Ciencias de la Educación

OF. NÚM. UAEH/ICSHU/AACE/156/16

**MTRO. JULIO CÉSAR LEINES MEDÉCIGO
DIRECTOR DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR
P R E S E N T E.**

Estimado Maestro:

Con fundamento en lo establecido en el Capítulo VIII, Artículo 73, Fracción V del Reglamento General de Estudios de Posgrado de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; los que suscriben: integrantes de la Comisión Revisora, nos permitimos informarle que examinado el proyecto de investigación titulado **“Trayectancias y dispositivos formativos que promueven o no la Educación de la UAEH”** que para optar al grado de maestra en Ciencias de la Educación, presentó la **C. Lic. Coral Lizbeth Rubalcaba Monroy** con número de cuenta 132913, matriculada en el programa de Maestría en Ciencias de la Educación Novena Generación 2014-2015, reúne las características de un trabajo de tesis; por lo que en nuestra calidad de sinodales designados como Jurado, manifestamos la aprobación de dicho documento.

Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que la candidata antes referida; se le otorga autorización para la impresión de la tesis y continuar con los trámites correspondientes para sustentar el examen de grado.

ATENTAMENTE

“AMOR, ORDEN Y PROGRESO”

Pachuca de Soto, Hgo., a 18 de octubre de 2016

Mtro. Christian Israel Ponce Crespo
Presidente

Dra. Amelia Molina García
Vocal

Mtro. José Luis Horacio Andrade Lara
Secretario

Dr. en D. Edmundo Hernández Hernández
Director del ICHSu

C.c.p.- Archivo
EHH/arp.

Carr. Pachuca-Actopan, km. 4, Col. San Cayetano, C.P. 42084,
Tel. (01-771) 717-20-00, ext. 5200
edmundoh@uaeh.edu.mx

PROMOTORse



*Se trata de una involucración afectiva,
en tanto que el objeto elegido es de interés especial
para quien lo investiga, a tal punto que la sola elección del mismo
puede convertirse en motivo suficiente para que no
abandone la investigación en cuestión
y ésta llegue a feliz término.*

Moreno Bayardo

*A ti mami que desde el cielo ves un reto más
cumplido, gracias por ser mi fuerza.*

*A mi esposo Omar y a mi hijo Emilio, quienes son
mi mayor motivación para seguir adelante:
“LOS AMO”.*

*A mis abuelitos Manuel y Luisa y a mis suegros Carlos y María
(una estrella más en el cielo) por su siempre incondicional apoyo.*

AGRADECIMIENTOS

Expreso mi profundo agradecimiento a la Dra. Amelia Molina García por su invaluable presencia en mi formación profesional y en mi desarrollo personal; por ser parte fundamental en la conformación de esta tesis, por su comprensión y apoyo.

También expreso mi gratitud al Mtro. Christian Israel Ponce Crespo, por brindarme siempre el espacio para atender mis comentarios y dudas; por sus valiosas aportaciones y por su excelente calidad humana y profesional.

A la Mtra. Alma Delia Torquemada por facilitarme el acercamiento a mis sujetos de estudio, por compartir su experiencia en las aulas, por sus puntuales aportaciones y por crear consciencia en mí sobre la responsabilidad que conlleva la elaboración de una Tesis.

Al Mtro. José Luis Andrade Lara por sus observaciones y sugerencias, así como al Mtro. Víctor Martínez Martínez por su confianza y orientación.

Gracias...

RESUMEN

Este trabajo de investigación ofrece una aproximación al conocimiento sobre las *disposiciones para la investigación* con las que cuentan los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH.

Ofrece una revisión conceptual de lo que es la *Trayectancia* (Bernard, 2006), los *Sistemas disposicionales* y los *dispositivos formativos* (Yurén, 2005), así como, las *Habilidades Investigativas* (Moreno Bayardo, 2002); para con base en ella, realizar un constructo teórico interpretativo que permitió guiar el proceso de investigación, mediante el cual se exploró la incidencia de la *trayectancia* y los dispositivos formativos en la conformación de las disposiciones para la investigación.

Se trata de un estudio de caso múltiple de tipo descriptivo, en el que se recurre a una metodología mixta de procedimientos secuenciales, para con ella guiar la construcción de este trabajo.

Dentro de los principales resultados, se pudo detectar que los estudiantes van activando una serie de *disposiciones* para la investigación, que les permite, en primera instancia, desarrollar trabajos académicos y en segunda, prepararlos para la participación en proyectos de investigación.

ABSTRAC

This research provides a better knowledge on arrangements for research with students who have a degree in Education Sciences UAEH.

It provides a conceptual review of what the *Trayectancia* (Bernard, 2006), the *dispositional training systems and devices* (Yurén, 2005), as well as *research skills* (Moreno Bayardo, 2002); based on it to perform an interpretive theoretical construct that allowed guide the research process by which the incidence of *trayectancia* and training devices in shaping the provisions for research were explored.

It is a multiple case study descriptive, in which is used a mixed methodology of sequential procedures, for her guide the construction of this work.

Among the main results, we could detect that students are activating a series of provisions for research, enabling them, in the first instance, develop academic papers and second, to prepare them for participation in research projects.

ÍNDICE

Introducción	11
Capítulo I	
Aproximación a los procesos formativos en el campo de la investigación educativa: un estado del conocimiento.	14
1.1 Las políticas institucionales y su relación con la investigación.	14
1.2 La docencia universitaria y su vínculo con la investigación.	18
1.3 Algunos estudios acerca de la formación para la investigación	21
1.4 Algunos trabajos en relación a las habilidades investigativas	26
Capítulo 2	
Antecedentes: Formación para la Investigación en México	28
2.1 Las ciencias de la educación en México y su relación con la formación para la investigación	30
2.2 Los procesos de formación para la investigación en las ciencias de la educación	32
2.3 La formación para la investigación centrada en habilidades investigativas	35
2.4 Formación para la Investigación: aproximación a su construcción conceptual	36
Capítulo 3	
Definición de objeto de estudio	39
Preguntas de Investigación	39
Objetivos	40
Supuesto de Investigación	40
Justificación	41
Capítulo 4	
Bases teóricas como andamiaje conceptual	44
4. 1 Las trayectancias formativas de los estudiantes	44
4.1.1 ¿Qué es la trayectancia?	44
4.1.2 Aspectos que conforman la trayectancia	45
4.2 Los dispositivos de formación	47
4.3 Los sistemas disposicionales	48
4. 4 Conformación de las disposiciones para la investigación	49
Capítulo 5.	
Estrategia metodológica	56

5.1 Tipo de investigación	56
5.2 Tipo de estudio	57
5.3 Selección de los sujetos de estudio	58
5.4 Escenario	59
5.5 Construcción de instrumentos	60
5.6 Tipo de procesamiento de la información	61

Capítulo 6.

Resultados de la investigación	63
6.1 Caracterización general de la población: estudiantes de la LCE	63
6.2 Trayectoria de los alumnos de la LCE	65
6.2.1 Características educativas: la trayectoria estudiantil	66
6.2.1.1 Experiencias formativas en investigación	66
Séptimo semestre	66
Octavo Semestre	67
Noveno Semestre	69
6.2.1.2 Valoraciones estudiantiles sobre la investigación a partir del recorrido universitario	72
6.2.1.3 Participación en actividades investigativas	75
6.2.2 El trayecto estudiantil	76
6.2.2.1 Elección de ingreso a la LCE	76
6.2.2.2 Expectativas académicas	79
6.2.2.3 Elección de la modalidad de titulación	80
6.2.2.4 la investigación ¿una opción laboral?	84
6.2.3 características socio - familiares de los estudiantes: el contexto	87
6.2.3.1 Sostén socioeconómico	87
6.2.3.2 Nivel de escolaridad de los padres	91
6.2.3.3 Tiempo que dedica a actividades familiares	94
6.2.3.4 Valoración familiar	95
6.3 Dispositivo pedagógico	96
6.3.1 Séptimo semestre	98
6.3.2 Octavo semestre	100
6.3.3 Noveno semestre	100
6.4 Análisis de un dispositivo pedagógico: El caso del docente de seminario de tesis III	103

Capítulo 7

Disposiciones para la investigación	108
1) Sistema disposicional desde la episteme	109

1. 1. Disposición con énfasis en habilidades de percepción	109
1.2 Disposición con énfasis en habilidades de pensamiento	114
1.3 Disposición con énfasis en habilidades de construcción conceptual	119
2) Sistema disposicional desde la tekne	123
2.1 Disposición con énfasis en habilidades instrumentales	123
2.2 Disposición con énfasis en habilidades de construcción metodológica	127
3) Sistema disposicional desde el ethos:	130
3.1 Disposición con énfasis en habilidades de construcción social del conocimiento	130
4) Sistema disposicional desde la epiméleia	134
4. 1 Disposición con énfasis en la construcción personal	135
Principales Hallazgos	140
Conclusiones	143
Referencias bibliográficas	145
Anexo 1.	150
Anexo 2.	157

Introducción

El mundo de hoy cambia, la globalización ha trastocado diversas estructuras, la tendencia a la mercantilización de los servicios, de los satisfactores e incluso de las personas y de su conocimiento; se están re-significando a cada instante las identidades y las ideas, lo que contribuye a la generación de una sociedad mucho más compleja que exige al mismo tiempo ciudadanos más críticos, competentes, reflexivos y sobre todo productores de conocimiento científico el cual desde la perspectiva de Aluja y Birke (2004, pág. 44), “Actualmente genera un inmenso caudal de desarrollos en los que se basa el funcionamiento de la sociedad”.

En este sentido, en el campo educativo, la globalización también está demandando las funciones educativas que en la actualidad y en el futuro se deberán atender, por lo que ante tales señalamientos se hace notar que el vínculo entre educación y conocimiento viene a ser un recurso de suma importancia, sobre todo por lo que señala el Banco Mundial “es lo que más valor tiene” (Vázquez, 2009, pág. 84).

Así, teniendo claro el valor del conocimiento, a las Instituciones de Educación Superior (IES) se les demanda involucrar a sus sujetos a procesos de aprendizaje relacionados con la investigación, ya que son espacios importantes para que las y los alumnos obtengan una formación que contribuya a desarrollar un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan afrontar las problemáticas actuales, las cuales han sido resultado de un proceso globalizador acelerado.

Por ello, la tesis que aquí se presenta tiene como objetivo: *conocer de qué forma las trayectancias y los dispositivos educativos formales (dispositivo pedagógico) promueven o no la disposición para la investigación; así como caracterizar las disposiciones para la investigación que han desarrollado los estudiantes de la LCE.*

Con la finalidad de tener como punto de partida un estado del conocimiento sobre la temática a desarrollar, en el primer capítulo se presenta la selección, reflexión e interpretación de algunos estudios e investigaciones que enmarcan diversos aspectos

vinculados al campo investigativo, especialmente hacia la formación para la investigación; tema a partir del cual se construye el campo problemático de la investigación.

De la misma manera, el capítulo dos ofrece un panorama general sobre los antecedentes de la formación para la investigación en México, así como la relación que mantiene con las ciencias de la educación y con las habilidades investigativas; de igual forma, se presentan las primeras aproximaciones conceptuales hacia la temática a partir de los trabajos realizados por la doctora María Guadalupe Moreno Bayardo, experta en el campo, lo que permite finalmente recuperar aportaciones relevantes para el objeto de estudio.

Con base en los dos capítulos precedentes, se define de manera puntual el objeto de estudio, en el que se plantan las preguntas y objetivos de investigación que guiaron la construcción del trabajo que aquí se presenta, en el que se parte del supuesto que la disposición para la investigación está supeditada a la *trayectancia* del individuo, más que a sus procesos educativos formales; tesis que orientará el proceso investigativo de acuerdo con la argumentación que se presenta en este tercer capítulo.

La comprensión de la *trayectancia* y *los dispositivos de formación*, no pudieran ser claros si no se contara con las bases teóricas y conceptuales que se exponen en el capítulo cuatro; con tales referentes se construyó un andamiaje conceptual, en el que se definen los *sistemas disposicionales* y *las habilidades investigativas* que se activan para conformar *las disposiciones para la investigación* de los estudiantes.

Posteriormente, como bien define la teoría, se presenta la estrategia metodológica definida para el desarrollo de la investigación de esta tesis, la cual se expone en el capítulo cinco, donde se describe el tipo de investigación, el tipo de estudio, el proceso de selección de los sujetos, el escenario en donde se llevó a cabo la investigación, el proceso de diseño y construcción de los instrumentos, así como los criterios de procesamiento de la información para su análisis.

En consecuencia, el capítulo seis presenta la primera parte de los resultados de la investigación, donde se revelan las características de las *trayectancias* y *los dispositivos de formación (dispositivo pedagógico)* que promueven o no las *disposiciones para la*

investigación. La segunda parte de los resultados, se presenta en el capítulo siete, donde se da a conocer la caracterización de los *sistemas disposicionales* y las *disposiciones que se activan para la investigación* y por ende, los comportamientos particulares que presentan las *disposiciones* en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, en los semestres correspondientes al segundo periodo de 2015.

Finalmente, es importante reconocer que los hallazgos presentados en este trabajo, permiten dar cuenta de cómo se está formando o cultivando las disposiciones para la investigación en los estudiantes de pregrado, y no sólo con la intención de que éstos se dediquen de manera exclusiva al campo de la investigación, como se verá en el trabajo, sino verlos como una posibilidad de activar disposiciones investigativas en el desarrollo profesional de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Capítulo I

Aproximación a los procesos formativos en el campo de la investigación educativa: un estado del conocimiento.

En este apartado se presenta una revisión de los documentos más relevantes sobre el tema de la investigación sobre la investigación, los cuales ofrecieron un conjunto de elementos para la problematización y construcción del objeto de estudio. En este sentido, para la conformación de este apartado, se revisaron libros, capítulos de libro, tesis, artículos de investigación tanto en revistas electrónicas como en Estados del Conocimiento, que realiza el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE); para ello, la información que a continuación se da a conocer se presenta mediante cinco ejes temáticos: 1.1) Las políticas institucionales y su relación con la investigación; 1.2) La docencia universitaria y su vínculo con la investigación; 1.3 Algunos estudios acerca de la formación para la investigación; 1.4) algunos trabajos en relación a las habilidades investigativas.

1.1 Las políticas institucionales y su relación con la investigación.

En décadas recientes se han planteado una serie de políticas que apuntan hacia la transformación de la educación superior; por ello, se formulan un conjunto de propuestas que pretenden entender y transformar el papel de la Universidad en las sociedades contemporáneas, lo que implica nuevos desafíos para las universidades públicas con el fin de que éstas respondan a las demandas sociales. A partir de ello, se espera que el vínculo entre universidad-sociedad y política marque la diferencia entre los nuevos y viejos modelos universitarios; en este sentido, las universidades reconocen la nueva presión del contexto originado por la globalización, la internacionalización y la sociedad del conocimiento, considerando entonces, dentro de sus modelos educativos la incorporación de una serie de principios generados por un conjunto de leyes y/o reformas, que se espera

Capítulo 1
Estado del conocimiento
Una aproximación a los procesos formativos en el campo de la investigación educativa

contribuyan a la redefinición del sentido, los fines y las prácticas de educación superior (Ordorika, 2006) y que además, garanticen el surgimiento de nuevas formas de producción y utilización del conocimiento (Dettmer, 2004), así como su pertinencia en la formación integral del sujeto, ayudando a resolver las problemáticas futuras que se generen en su ámbito profesional, académico y laboral.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) coincide en que hacer investigación es una de las funciones básicas de las instituciones de educación superior, pero que la falta de política educativa hacia la investigación sigue generando que exista “detrimento hacia ésta en términos humanos, materiales y financieros” (Arnaz ,1980, pág. 3), aunado a lo que expresa Latapí (1994), acerca de que uno de los aspectos más importantes para el desarrollo de la capacidad de investigación es la construcción institucional, en donde predominan grandes limitaciones políticas, administrativas y económicas y, finalmente, se refuerza lo anterior, al tomar como base los datos de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), cuando enuncia:

México ocupa el último lugar entre los países de esa organización [OCDE] y otros semejantes al nuestro como Brasil en el porcentaje del PIB que se destina a investigación y desarrollo; comentando de esta forma que las políticas educativas han abandonado crecientemente a las instituciones públicas de educación superior, cuando éstas son las fuentes productoras de la investigación científica en el país, además de que asumen la mayor carga en la formación de recursos humanos (Guevara, 2012, pág. 19).

Desde esta visión, Eduardo Weiss (2003), a partir de la elaboración del Estado del Conocimiento de la Investigación Educativa 1993-2001 publicado por COMIE, señala que muchas de las políticas han sido destinadas a favorecer a grupos de investigación consolidados y no a aquellos que se encuentran en desarrollo y que tienen la necesidad de acumular experiencia; por lo que señala, a partir de ello, la existencia de una serie de retos dirigidos hacia la formación y apoyo de recursos humanos, al diseño de estrategias encaminadas a profesionalizar la investigación y al fomento de la investigación educativa, entre otros.

Capítulo 1
Estado del conocimiento
Una aproximación a los procesos formativos en el campo de la investigación educativa

Por otro lado, Weiss (2003, pág.242) señala que es escasa la atención que brindan las universidades a los niveles previos y a otras modalidades educativas, acentuando así la importancia de mayor asociación y agrupamiento para realizar investigación y para reforzar a los programas de posgrado.

Desde esta misma perspectiva el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018 hace manifiesto que México tiene rezagos muy importantes en cuanto a su capacidad para generar y aplicar conocimiento, debido a la baja inversión tanto pública como privada que se destina al campo de la ciencia, la tecnología y la innovación pero también como consecuencia de un sistema educativo rígido.

Por lo que el PSE incorpora, en el objetivo número 6:

Impulsar la educación científica y tecnológica como elemento indispensable para la transformación de México en una sociedad del conocimiento que pueda progresar a través de la comprensión de su situación y entorno, y a partir de ello, crear conocimiento y aprovecharlo para su beneficio económico y social; lo que implica así la necesidad que desde la educación básica se genere una actitud creativa mediante el conocimiento científico, el fomento y desarrollo de destrezas y habilidades cognitivas asociadas a la ciencia, la tecnología e innovación, además de impulsar a más jóvenes a que realicen estudios de posgrado y se dediquen a la investigación científica y al desarrollo tecnológico (PSE, 2013-2018).

Con base en lo anterior y tomando como escenario de estudio a la UAEH y en particular la Licenciatura en Ciencias de la Educación, nos preguntamos entonces: ¿Cuáles han sido los principios que ha retomado esta universidad en su modelo educativo para el beneficio del desarrollo de la investigación?

Ante la situación actual, la UAEH para satisfacer a estas demandas educativas incorpora dentro de su Modelo Educativo una serie de principios asociados con la Ley General de Educación, la cual sirve como referente para la justificación de muchas de las propuestas de su dimensión pedagógica, declarando en el Artículo 7 que:

La educación que imparte el estado a sus organismos descentralizados y a los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá,

Capítulo 1
Estado del conocimiento
Una aproximación a los procesos formativos en el campo de la investigación educativa

además de los fines establecidos por el segundo párrafo del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes objetivos:

VII. Fomentar actitudes de fomento a la investigación y la innovación científicas y tecnológicas.

VII. Promover permanentemente la investigación, que sirva como base a la innovación educativa.

VIII. Impulsar el desarrollo de la enseñanza tecnológica y de la investigación científica y tecnológica. (Modelo Educativo UAEH, (2010, Pág., XXIX)

Además de retomar también el enfoque educativo para el siglo XXI, el cual precisa que en el 2025, la educación mexicana:

Desarrollará en el alumno habilidades de investigación, de comunicación y de pensamiento que enriquecerán su capacidad para tomar decisiones responsables y resolver problemas de acuerdo con las necesidades del desarrollo sustentable (Modelo Educativo UAEH, 2010 Pág. XXI).

Lo anterior pretende, como podemos observar, fomentar la introducción de los sujetos hacia procesos educativos relacionados con la investigación; sin embargo, aún es larga la brecha para cumplir, pues si bien los principios de la UAEH señalan su importancia se vuelve un reto para las licenciaturas aun bajar estos principios y accionarnos en el aula de clases. Ya que tomando como referencia la modalidad de titulación de los egresados de la LCE, son pocos los que han optado por la elaboración de un trabajo de tesis; indicador que está directamente relacionado con la formación para la investigación.

Desde esta perspectiva, la mayoría de los estudiantes prefieren optar por formas de titulación más sencillas, como es el caso de la titulación por reglamento 2009 esto, antes que realizar un proyecto y desarrollo de una investigación.

En este sentido, habría que preguntarnos ¿qué es lo que está generando este tipo de problemáticas y este tipo de resultados? ya que como señala Tünnermann (2003, pág. 60) son las propias universidades las que continúan aislando el conocimiento, limitándose así, a que los alumnos adquieran en mayor porcentaje solo una formación profesionalizante a

pesar de que éstas “les corresponde estimular el espíritu creativo y la investigación científica”.

1.2 La docencia universitaria y su vínculo con la investigación.

Históricamente, el vínculo entre docencia e investigación surge en la Universidad moderna, a partir del modelo alemán de Guillermo Humboldt, que de acuerdo a Tünnermann (2004), es aquel que reintroduce la ciencia y la investigación al quehacer universitario y sobre todo, el que influye para que en diversas universidades del mundo se incorpore la estrecha relación entre docencia-investigación, la cual es un elemento clave para el desarrollo científico, es decir que “...El aprendizaje se produce como el resultado de la incorporación activa del quehacer científico bajo la dirección de un maestro investigador” (Tünnermann, 2004, pág. 22), lo que lleva a recuperar dentro de las universidades el dominio de la ciencia y la investigación que fue acaparado por las academias.

En este sentido, Cárdenas (2004) menciona que en Inglaterra dentro de las universidades de Oxford y Cambridge existían opositores a la relación que pudiese tener la docencia con la investigación, pues consideraban que la función de la universidad sólo era la de enseñar para mantener y transmitir la cultura, mas no para formar pensadores; señalando también que en Francia el modelo napoleónico excluía la investigación como función universitaria. Por lo que a lo largo de la historia y ante los requerimientos planteados por la sociedad del conocimiento emerge una nueva influencia para las universidades del siglo XXI, que es impulsada por la importancia que se le da al vínculo docencia-investigación. Al respecto, Clark Burton (1997) expresa que el grupo binario docencia-investigación para las universidades modernas es la pieza central de la infraestructura que representa el mejor sostén de las universidades.

Es así que muchos investigadores se han dado a la tarea de exponer sus respectivas reflexiones y hallazgos respecto a este binomio, como es el caso de Stenhouse y Elliot (cit.

Capítulo 1
Estado del conocimiento
Una aproximación a los procesos formativos en el campo de la investigación educativa

en Briones, 2006) quienes sostienen la idea de la investigación como posibilidad del docente para mejorar su didáctica. Por otra parte, Ramírez y Bravo (1998) quienes manifiestan que el profesor debe de investigar su realidad para generar conocimientos que mejoren su práctica educativa, y Padrón (1998) quien señala, que no puede existir docencia efectiva sino hay investigación educacional y viceversa.

De la misma manera, Ruiz y Rojas (2001) plantean que las funciones de docencia e investigación universitaria no sólo deben ser complementarias sino que también se deben exigir y retroalimentar para mejorar la calidad de la docencia, además de que es necesario que se convierta en un proceso permanente de investigación por parte de docentes y estudiantes; o como señalan Hurtado y López (2000 cit. en Perdomo 2012 pág., 63) acerca de que la docencia universitaria ha de concebirse como

Aquella que debe tener como característica taxativa e irrenunciable a la investigación[;]
...una docencia imbuida por la investigación estará centrada en descubrir habilidades generales en los estudiantes para la resolución de problemas y toma de decisiones, así como detectar sus potencialidades creativas desarrollando un conocimiento útil.

En este sentido, Perdomo (2012) expresa que tanto las habilidades como las destrezas de los docentes ejercen gran influencia sobre la formación de los estudiantes, por lo que la universidad deberá emprender una serie de reconstrucciones entre el vínculo docencia-investigación que se adecuen a las nuevas demandas sociales y científicas que requerirán de las más creativas estrategias para formar a los alumnos.

Aunado a lo anterior, Hernández (2009) también destaca la importancia del docente como investigador, resaltando que es necesario por parte de las universidades fortalecer su desempeño mediante la generación de espacios de reflexión y formación investigativa; es así que la autora señala que el docente que se forma en la investigación es un intelectual reflexivo y crítico, que además tiene la posibilidad de orientar la formación del espíritu científico e innovador de sus alumnos.

Es así, que ante tales señalamientos se puede notar que en la mayoría de las investigaciones se otorga gran importancia a la relación docencia-investigación como un vínculo que puede impactar positivamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de

Capítulo 1
Estado del conocimiento
Una aproximación a los procesos formativos en el campo de la investigación educativa

los alumnos, generando de alguna forma un compromiso fuerte en el docente para ir más allá de la instrucción, transmisión y control de la información, pero que sin embargo, ese compromiso requiere del apoyo y de un conjunto de factores que pueden incidir para que logre o no sus cometidos y que tienen que ver directamente con los aspectos que se encuentren dentro de su marco de acción.

Ante el recorrido anterior y centrándonos en nuestro punto de acción uno de los principios que considera la UAEH a partir del artículo 7 de la ley general de educación es impulsar el desarrollo de la enseñanza de la investigación; por lo que entonces se vuelve indispensable la adecuada formación de docentes.

Por ello, la formación de docentes en México, como señala Yurén (2005), ha estado bajo la mirada de muchos investigadores pues la autora comenta que se ha mostrado que los jóvenes mexicanos no cuentan con las competencias necesarias para enfrentar los problemas locales de un mundo global, señalando así, que existe la necesidad de mirar hacia su práctica y formación.

En este sentido, de acuerdo con Galaz, et al. (2013) a través del tiempo, se ha reconocido que tanto la práctica como la formación del docente adquieren un propósito distinto; el rol académico ha evolucionado en cuatro etapas: como catedrático, docente, investigador e integrador; lo que genera entonces, que el docente mantenga una naturaleza multifacética al interior de las instituciones, en las que sobresalga no solo por la tarea de formar a futuros profesionales sino también por la relación que éste establezca con la gestión, la vinculación, la innovación y la investigación, que hasta ahora han sido procesos centrales en las universidades (Becher, 1987; Perkin, 1987 cit. en Galaz, et al. 2013, pág. 413) y que a su vez, se han convertido en aspectos fundamentales para generar conocimientos de vanguardia.

Lo anterior permite identificar al docente como un dispositivo de formación estratégico dentro de las universidades, dada la capacidad que tiene (o debe tener) para cumplir con diversas funciones como es la vinculación, no sólo con sus pares u otras dependencias de educación superior, sino también aquellos vínculos que puede o no establecer con y para los estudiantes, estos relacionados con los procesos que posibilitan el

desarrollo y participación en la investigación, dado que ésta constituye una demanda actual en el sentido de formar a generaciones futuras capaces de participar en la producción y generación de conocimiento.

De esta forma, el docente que imparte clases en educación superior tendrá la necesidad de formarse, además de manera crítica, responsable y reflexiva en investigación, vincular su ejercicio profesional con actividades y contenidos dirigidos a propiciar en el aula experiencias de aprendizaje directamente relacionados con el proceso formativo para la investigación, actividades que generen en el estudiantado un conjunto de habilidades, que constituyen y serán las herramientas fundamentales que le permitan resolver tanto problemáticas académicas como sociales, personales y laborales.

Actualmente, el profesor universitario enfrenta el reto de manejar de manera pertinente los instrumentos didácticos, las técnicas y los métodos que durante el proceso de enseñanza y aprendizaje pongan en juego el desarrollo no sólo de la profesionalización de sus estudiantes sino también de las disposiciones para la investigación, además de efectuar las exhaustivas tareas referidas a su propio quehacer docente, para con ello cumplir con una serie de aspectos administrativos que les demanda su propia institución, como son: cursos de capacitación y certificación docente –para elevar los estándares de calidad en las Instituciones-, reportes ante las diversas instancias institucionales y apoyos en la gestión y mejoramiento de la calidad de los programas educativos.

1.3 Algunos estudios acerca de la formación para la investigación

En este eje temático, Moreno-Bayardo señala que:

Es deseable propiciar una formación para la investigación que vaya despertando en los niños y jóvenes... el gusto por la investigación, la habilidad para la indagación y organización de información, la generación de hipótesis, entre otras, las cuales le permitirán desarrollar una mentalidad científica” (Moreno-Bayardo, 2003, pág. 55).

Capítulo 1
Estado del conocimiento
Una aproximación a los procesos formativos en el campo de la investigación educativa

En este sentido, expresa que la formación para la investigación en el ámbito de la educación superior tiene mucha mayor intensidad sobre todo en los posgrados, pero que es necesario su desarrollo desde el nivel básico.

Por consiguiente, Moreno-Bayardo hace referencia a algunos otros autores, como Chavoya y Rivera (2001), quienes expresan que los profesores como tutores informales aportan elementos extracurriculares valiosos que inciden en los procesos de formación de los alumnos, esto debido a su experiencia en investigación.

Y finalmente en las últimas consideraciones de Moreno-Bayardo (2003) se acentúa que la aparición de actitudes, habilidades y valores se consideran como objetivos relevantes en los procesos de formación para la investigación, aunado a que han aparecido focos de atención en relación al formando y al formador; así como interés por identificar y caracterizar habilidades investigativas y la incipiente exploración de lo que ocurre en los procesos de formación para la investigación.

Por otra parte, Martínez (1997, 1999 y Rugarcía 1997 cit. en Moreno-Bayardo, 2003, pág.73) señalan que existe la “necesidad de que se propicie en el estudiante una formación básica que incluya conocimiento y comprensión de conceptos científicos correspondientes al campo que le compete o en el que se forma, además de dominio de métodos y técnicas”.

Desde esta misma perspectiva Rojas-Soriano (1992) señala la existencia de un beneficio mutuo –entre formador y formando- en los procesos de formación para la investigación, sostiene que el alumno-investigador contribuye a elevar la formación intelectual del profesor-investigador y éste a su vez forma a los alumnos con su experiencia; no obstante, este tipo de formación señala no es una práctica generalizada, y menciona que existen condiciones únicas que se encuentran presentes en cada proceso de formación, como podrían ser las condiciones individuales, institucionales y del campo de la ciencia y la investigación; Agrega, que para generar procesos de formación para la investigación es necesario definir métodos, procedimientos y estrategias.

Capítulo 1
Estado del conocimiento
Una aproximación a los procesos formativos en el campo de la investigación educativa

Por consiguiente Villalpando (2001 cit. en Moreno-Bayardo, 2003, pág. 95) señala que “la formación para la investigación es una herramienta de trabajo, pero se encuentra con la limitación propia de una planta de profesores heterogénea con más experiencia en la docencia que en la investigación”.

En esta misma sintonía, en la investigación de Montero (2009) se identifica la opinión de los docentes en el desarrollo de conocimientos y habilidades de los estudiantes, en cuanto a la formación para la investigación, donde señala que los docentes encuentran el beneficio de esta formación en sus estudiantes, al afirmar que las estrategias de enseñanza y aprendizaje son el puente que permite generar y desarrollar en el estudiante habilidades para la investigación, pero que mucho depende de la actitud y del pensamiento del estudiante para conocer, buscar y descubrir; además de los aspectos institucionales, como son: la infraestructura, el financiamiento y los currícula, que en conjunto determinan los procesos formativos relacionados a la práctica de investigación que realizan tanto docentes como alumnos, expresando entonces que todos los docentes convergen:

Al formar estudiantes se deben comprender y tener en cuenta sus dimensiones institucionales, sociales, familiares, y personales, entre otras. Ya que no basta con hacer investigación, sino que al formar para la investigación se debe vincular el quehacer cotidiano con el papel que otorga la Universidad al futuro profesional para consolidar la práctica investigativa, convirtiéndola en una actividad que permee la conciencia personal del estudiante y su futuro desempeño (Montero, 2009, pág. 49).

Es así que Montero (2009) manifiesta la importancia de atender estudios que evidencien si la dedicación de los docentes a la labor de investigación sirve de ejemplo y estímulo en los estudiantes, para que éstos desempeñen sus propias tareas de investigación, además de considerar en el aspecto institucional, la realización de talleres pedagógicos, seminarios, conferencias y conversatorios como espacios de socialización de experiencias en la formación para la investigación entre profesores y estudiantes, promoviendo así un vínculo más estrecho entre los docentes, los investigadores y los estudiantes.

Desde otra investigación, Guevara (2012) percibe que de todos los actores sociales que participan en las instituciones científicas y educativas, el estudiantado es ha sido uno

Capítulo 1
Estado del conocimiento
Una aproximación a los procesos formativos en el campo de la investigación educativa

de los menos visibles, pese a que en ellos y ellas recae el relevo generacional de la producción de conocimiento en la ciencia, la tecnología, las humanidades y las ciencias sociales. En este sentido, la autora señala que muchos de los estudiantes han entrado al mundo de la investigación no por caminos formales o institucionales sino a través del contacto con algún docente que les anima y orienta, impactando positivamente en el sentido de definir un interés vocacional y por la investigación.

Por su parte, Rojas (2011) señala que la incorporación de la investigación al ámbito universitario debería de ser un proceso y una función natural de la docencia. Destaca que las universidades tienen un discurso políticamente estructurado, pero con cuestionables resultados en la producción científica, formación de comunidades académicas y formación investigativa de los jóvenes; es decir:

La justificación de una docencia investigativa está dada por su mayor eficacia pedagógica para el aprendizaje disciplinar pero no necesariamente diseñada para la formación de nuevos científicos, aunque ésta es una estrategia pedagógica muy importante para la formación de una masa crítica de investigadores (Rojas, 2011, pág. 124).

En este sentido, el autor menciona que el vínculo entre docencia e investigación promueve la participación de los estudiantes en los proyectos científicos de los docentes, constituyendo así una estrategia significativa para la formación académica del joven; de igual forma, señala que ante los acelerados ritmos sociales existe una idea generalizada por formar a una amplia masa de investigadores que incidan en el desarrollo social a través de su inserción en las comunidades científicas del país.

En otra investigación, el mismo Rojas (2008) menciona que actualmente las Universidades privilegian el perfil de sus docentes como investigadores por dos razones: la primera porque los contenidos de enseñanza deben cuestionarse y la segunda, porque el aula es un laboratorio cautivo para el desarrollo de la investigación.

En su tesis sostiene que existen fallas recurrentes en la transmisión de la ciencia hacia los estudiantes lo que disminuye la predisposición y la participación del joven en el aporte hacia la investigación durante el periodo de su formación profesional; enfatiza que a

Capítulo 1
Estado del conocimiento
Una aproximación a los procesos formativos en el campo de la investigación educativa

consecuencia de esta situación se ha producido “un gran desperdicio juvenil” dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES), ya que los estudiantes no encuentran ambientes favorables a pesar de que en el discurso universitario se señala la formación investigativa como un territorio fértil para la renovación de las prácticas pedagógicas.

Desde este panorama, Rojas (2008, pág. 17) señala que “la enseñanza en la universidad debe promover, además de la formación profesionalizante, la formación científica del estudiantado y esto implica contar con comunidades académicas consolidadas que tengan la capacidad de convocar y formar a los jóvenes universitarios en investigación”.

En otro trabajo, Rojas (2009) señala que el desarrollo de las capacidades individuales permiten a la gente joven disponer de herramientas educativas para construir una actitud propia frente al conocimiento, la ciencia y la investigación, haciendo énfasis en que la labor docente y las condiciones concretas en que ella acontece tienen un alto grado de incidencia en la manera en que los y las jóvenes asumen, definen y participan en la investigación dentro de las universidades, donde destaca que la docencia debe promover el ejercicio investigativo como estrategia pedagógica, sin que ello implique que las y los estudiantes sean investigadores.

Por otra parte, el autor presupone que la promoción del discurso y las prácticas científicas orientadas y articuladas al ejercicio docente agregan un enorme valor formativo a contenidos tradicionales, destacando así el hecho de que la educación superior agregue un conjunto de competencias científicas a través del trabajo académico que permita la elaboración de consultas, prácticas, ensayos, entre otros.

Pese a lo anterior, Rojas (2009) sigue considerando la dificultad de mostrar qué tipo de cursos de pregrado (licenciatura) constituyen la semilla que formará al futuro investigador, pues señala que la formación de jóvenes en investigación, particularmente en las IES (Instituciones de Educación Superior) constituyen un problema pedagógico, debido a la baja capacidad que tienen éstas para articular a los jóvenes hacia las actividades propias de la investigación, lo cual llevaría a promover una educación más integral y con sentido social para el ejercicio profesional.

Para cerrar su trabajo, este autor expresa que la gente joven hace referencia a temas como una docencia limitada basada en la memorización; una mala pedagogía de la investigación; falta de compromiso con la enseñanza y el trabajo investigativo del colectivo estudiantil y poco aprovechamiento de la capacidad institucional de sus docentes para el desarrollo de proyectos científicos.

Hasta donde vamos en la revisión de este eje temático, se logra apreciar la complejidad de la temática sobre “formación para la investigación”, aun cuando es posible identificar al docente como actor clave para su desarrollo, también se puede detectar la incidencia que tienen en ella los factores institucionales, sociales, económicos y personales.

Por lo que el estudio de esta temática no puede dejar al margen lo anterior, sino más bien explorar cómo los diversos aspectos que se ponen en juego en esta formación generan condiciones que promueven o no la disposición para la investigación.

1.4 Algunos trabajos en relación a las habilidades investigativas

Con relación a este apartado encontramos algunas manifestaciones de Chirino y María de Jesús (2012), quienes reconocen que a nivel internacional se le está prestando gran interés a la preparación de los futuros profesionales de la educación para la rama investigativa; sin embargo, determinan que en este quehacer formativo es importante analizar el rol de los sujetos participantes. Por lo que consideran que el método de enseñanza y aprendizaje en la educación superior debe ser productivo por excelencia, sobre todo si se trata de una formación investigativa, donde la actuación del docente es fundamental, debido a que a partir de su preparación, es como éste planifica, organiza, ejecuta y evalúa el trabajo didáctico, con el que se pretende lograr paulatinamente la formación y desarrollo de las habilidades investigativas.

Por otra parte, Moreno-Bayardo (2005) hace el señalamiento de pensar la formación para la investigación en términos de desarrollo de habilidades, pues considera que han sido escasas las investigaciones realizadas en torno a este tema, señalando así la

Capítulo 1
Estado del conocimiento
Una aproximación a los procesos formativos en el campo de la investigación educativa

importancia de realizar un acercamiento al saber de los formadores-investigadores a través de entrevistas a profundidad; en este sentido, la autora concibe que:

La formación para la investigación implica aprendizajes en el campo de los conocimientos, las habilidades, los hábitos, las actitudes, pero el núcleo fundamental e integrador de estos aprendizajes es el desarrollo de habilidades investigativas en torno a las cuales se ha producido poco conocimiento (Moreno-Bayardo, 2000, pág. 19).

Es así, que la autora se inclina por la promoción del desarrollo de habilidades investigativas ya que hace énfasis en que estas no deben promoverse ni esperar hasta que se curse algún posgrado sino que pueden y necesitan empezar a fomentarse desde la educación básica, ya que es de esta manera que su desarrollo, además de posibilitar la realización de la investigación como generadora de conocimiento, también contribuye a la realización de múltiples tareas complejas de la vida cotidiana del ser humano.

Con este señalamiento, Moreno-Bayardo (2000) permite identificar que la falta de apropiación o atención de estas habilidades genera un hueco importante de formación y en consecuencia, ciertas deficiencias en los estudiantes de educación superior, señalando incluso, que estas deficiencias y la falta de apropiación de las habilidades investigativas, se ven reflejadas en los estudiantes de posgrado.

Con base en estas reflexiones y a partir del papel que juega la investigación, no sólo como herramienta fundamental de la producción de conocimiento sino en el sentido de ofrecer las bases para afrontar los problemas de la vida cotidiana y en especial resolver situaciones que se presente en la vida profesional, a continuación nos ocupamos de problematizar tales situaciones para construir lo que será nuestro objeto de estudio, del que derivamos algunas preguntas de investigación con sus respectivos objetivos.

Capítulo 2

Antecedentes: Formación para la Investigación en México

Desde el campo de la política educativa Moreno-Bayardo (2002) afirma que la formación para la investigación en México está regulada por el Estado, menciona que existen diversidad de documentos oficiales que tienen la intención de señalar la necesidad de atención por parte de diversas instancias; de esta manera, la autora identifica que desde 1989, en los diversos planes nacionales y en lo particular el que compete al sector educativo, se han incorporado diferentes indicadores que apuntan al campo de la investigación.

De acuerdo con lo anterior, la autora señala que en el Programa Nacional para la Modernización Educativa (PNME, 1989) se acentúan aspectos relacionados con la formación para la investigación; destacando por ejemplo que desde la educación inicial se incorporen métodos que fomenten la actitud de indagación en los niños, se formen alumnos reflexivos, críticos y además, se promueva una *formación científica* y tecnológica.

Por otra parte comenta que al paso de grados educativos se señalan diversos aspectos que tienen la finalidad de contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo como es el caso del nivel secundaria en donde se busca que además de utilizar métodos de enseñanza-aprendizaje que fortalezcan en los educandos procesos de indagación, gestión, análisis crítico y experimentación.

Desde esta misma perspectiva identifica también que al paso de los grados educativos la educación media y superior deberá ser orientada hacia la investigación y desarrollo de las humanidades, la ciencia y la tecnología. Para que finalmente en los estudios de posgrado, se incorpore la investigación como fin prioritario y elemento indispensable para la docencia.

Capítulo 2
Antecedentes: Formación para la Investigación en México

En consecuencia Moreno-Bayardo (2002) también logra identificar en el Programa Nacional de Desarrollo Educativo (1995) la pretensión de desarrollar ciertas habilidades y actitudes en los estudiantes, ya que hace énfasis en el desarrollo de competencias, entre ellas, algunas las relacionadas con la investigación; al respecto, logra aseverar que existe una constante en estos programas y planes en concordancia a aspectos relacionados con la investigación; ya que al analizar el Plan Nacional de Educación (2001-2006), logra corroborar también que éste hace señalamientos que favorecen el cambio educativo, entre los que encontramos:

[...] la investigación educativa que, de manera creciente se realiza en nuestro país y en el mundo, y cuyos hallazgos se difunden por medios diversos, ha hecho aumentar la comprensión de los fenómenos, que tengamos una idea más clara sobre posibles vías de solución respecto de los problemas educativos y adoptemos una mirada crítica. La investigación da elementos para fundamentar mejor las propuestas de cambio y afinar metodológicamente su implantación. (PNE, en Moreno-Bayardo, 2002, pág. 16).

Al respecto, Moreno-Bayardo (2002) señala que la función de la investigación se reconoce totalmente en el sistema educativo, ya que en el PNE, se establece que:

...Se impulsará la investigación educativa como elemento fundamental para la toma de decisiones en materia de educación básica y se alentará la difusión de las mejores prácticas e innovaciones en las entidades federativas para beneficio de las escuelas y los alumnos del país (Moreno-Bayardo, 2002, págs., 16-17).

Con base en la revisión realizada por Moreno-Bayardo (2002) respecto a los planes nacionales de educación, correspondientes a los tres últimos sexenios, la autora logra identificar lo que llama o denomina *formación temprana para la investigación*, la cual señala que de cumplirse estaría en posibilidad de tener ciertas bases o habilidades desarrolladas desde la educación básica, sin embargo, menciona que aunque desde la educación inicial a la superior se manifiesta este tipo de formación, por lo regular, esta se convierte finalmente en una prioridad para los posgrados y no tanto para los niveles inferiores de la educación formal.

Siendo así, que entonces ha de suponerse que el estudiante de posgrado tendría que llegar a estar en condiciones de decir cómo se hace investigación, pero

En el intento de diseñar y llevar a cabo el proceso completo de una investigación, la mayoría se enfrenta con graves obstáculos, cuando descubre que carece de una formación que posibilite la realización de una labor de dicha naturaleza (Moreno-Bayardo, 2002, pág., 20).

Con base en la información anterior, surge la necesidad de reflexionar respecto a la importancia que conlleva formar para la investigación ya que a partir de esta se logran desarrollar conocimientos aptitudes y habilidades las cuales permiten un mejor desempeño estudiantil.

2.1 Las ciencias de la educación en México y su relación con la formación para la investigación

Respecto a la revisión que efectúa Moreno-Bayardo (2002) sobre el campo de las Ciencias de la Educación en México señala que este fue analizado en 1984 por Emilio Tenti Fanfani, quien con base en categorías utilizadas por Pierre Bourdieu, plantea la hipótesis de que se trataba de un campo en construcción, caracterizado por su débil estructuración, escasa autonomía y bajo prestigio científico.

Así, después de revisar las situaciones descritas por Emilio Tenti, Moreno-Bayardo (2002) logra percibir claramente que “en el campo de la Ciencia de la Educación en México sigue existiendo débil estructuración, escasa autonomía relativa y bajo prestigio científico” Moreno-Bayardo (2002, pág. 113).

Algunas evidencias que sustentan dicha afirmación son las siguientes:

- a) Hay un fácil acceso, no existe un alto grado de capital acumulado cuya posesión sea requisito para ingresar al campo de la ciencia de la educación, ni tampoco algún otro criterio de admisión al mismo. Solo en el caso de que un investigador educativo desee pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) o a organizaciones

Capítulo 2
Antecedentes: Formación para la Investigación en México

como el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) se establecen condiciones que deben ser cumplidas por los aspirantes.

- b) Con suma facilidad se improvisan investigadores e instituciones de investigación educativa.
- c) No existe una clara delimitación de las fronteras del campo de la ciencia de la educación (investigación educativa) con otras disciplinas o actividades; esto se menciona no en el sentido de que los hechos educativos tengan que ser objeto de estudio de una sola disciplina, puesto que la multi, la inter y la transdisciplinariedad enriquecen dicho estudio; sino en el de la dificultad para identificar objetos de estudio con características que los inscriban realmente en el campo de lo educativo y los distinguan de objetos que hacen alusión a circunstancias educativas, pero cuya naturaleza es afín a otros campos de conocimiento.
- d) Falta de solidez en los procesos de formación de los investigadores educativos, según se mostró en líneas anteriores.
- e) La masa crítica del conocimiento generado en el campo está dispersa, aunque se hacen esfuerzos de sistematización en algunas áreas temáticas.
- f) Hay escaso prestigio asociado al campo, a las instituciones y a los programas de formación de sus agentes de producción (con honrosas excepciones). Moreno-Bayardo (2002, pág. 114).

Aunado a esto, Moreno-Bayardo (2002) señala que en el marco de las recientes políticas de fomento a la investigación educativa, expresadas, por ejemplo, en las convocatorias que expide la Dirección General de Investigación Educativa de la Secretaría de Educación Pública (ubicadas en la actualidad dentro de las convocatorias de fondos mixtos o sectoriales del CONACYT), se ofrece financiamiento a proyectos de investigación educativa, sin embargo, destaca que existe una tendencia a privilegiar proyectos que incidan en el campo de las ciencias naturales o tecnología; por tanto, se disminuye el apoyo para la investigación en ciencias sociales y humanidades, ámbito en el que se ubica la investigación educativa.

Por otra parte y en reacción a las circunstancias problemáticas expresadas anteriormente Moreno-Bayardo (2002) puntualiza que puede ser factible la generación de

algunas condiciones de impacto favorable hacia la investigación a través del desarrollo de habilidades y que estas puedan ser propiciadas por ejemplo, en los cursos propedéuticos, experiencias de aprendizaje que incidan en la construcción de conocimientos, y en la internalización de actitudes y valores; la relaciones que se dan entre tutor-estudiante, académicos-estudiantes y estudiantes-estudiantes.

De esta forma ante el panorama planteado se ha logrado constatar que las ciencias de la educación en México tienen un vínculo bastante fuerte con la formación para la investigación el cual puede fortalecerse aun más a partir del desarrollo de habilidades investigativas.

2.2 Los procesos de formación para la investigación en las ciencias de la educación

De acuerdo con Moreno-Bayardo, el campo de la ciencias de la educación en México se ha ido constituyendo a partir de diversas aportaciones. Este fenómeno, se remonta a lo que Wallerstein (1996 cit. en Moreno-Bayardo, 2002, pág. 118) señala como “la aparición de agrupamientos particulares de científicos sociales en torno a intereses o áreas temáticas específicas; o bien, la formación de cuerpos académicos que se distinguen por el nivel de análisis de sus objetos de investigación”.

Al respecto Moreno-Bayardo (2002) señala que la formación para la investigación educativa, es una tarea que aún no se encuentra sistematizada en términos reales. Garibay Bagnis (cit. en Moreno-Bayardo *et. al*, 2000b) comenta que en muchos casos no existe por parte de los agentes y las instituciones, una visualización global de los procesos de formación de los estudiantes, reflejando así casos de programas educativos que logran poner de manifiesto principios vinculados hacia esta formación pero que no logran tener intencionalidades específicas; es decir, estos principios son mas discursivos que accionadores. La problemática radica en quienes tienen que bajar y accionar estos principios en el aula.

Capítulo 2
Antecedentes: Formación para la Investigación en México

Por otra parte Moreno-Bayardo (2002) hace ahincó en como los formadores de investigadores han logrado generar criterios compartidos sobre cómo deben ser las tareas principales de un investigador y las habilidades que éstas demandan; sin embargo, aún no tiene una descripción clara, por una parte, del modo en que estas habilidades se gestan y se desarrollan en los sujetos de formación, y por otra, de las estrategias de formación para la investigación que pueden propiciar el desarrollo de tales habilidades.

Señalando así, que en el transcurso de los procesos de formación para la investigación las tareas propias de la investigación, algunas veces, llegan al mismo tiempo a la mente del sujeto como preguntas, alternativas metodológicas, conclusiones, argumentos, y en otras ocasiones, nada.

Lo que le permite reflexionar que mucho depende de la naturaleza misma del trabajo de investigación y de quien lo construya pues esto hará que en ciertos momentos pueda avanzar mucho en la elaboración de algún apartado o que existan periodos en los que no vea con claridad hacia dónde avanzar; señalando, que mucho de ello además también dependerá del factor cognitivo y de la presencia o ausencia de presiones externas de diferente naturaleza, las cuales pueden generar tensiones y acomodos en la producción de un trabajo.

Otro de los rasgos distintivos en el caso de la formación para la investigación educativa, tiene que ver con lo que señala Sánchez Puentes (cit. en Moreno-Bayardo 2000b) en cuanto al concepto de *habitus* el cual es una perspectiva teórica de Pierre Bourdieu pues describe que aplicando este concepto al sujeto formador (tutor), señala que este concepto remite a disposiciones y formas de actuar del investigador, producto de su contacto con valores, costumbres, y prácticas de campo que en ocasiones se extienden a su vida cotidiana.

Así, que cada individuo que se forma en el campo de la investigación también tiene una manera peculiar para formar a quienes se inician en estos procesos de formación (Moreno-Bayardo, 2002); por lo que:

Estas formas de hacer y de ser, previas a la constitución del *habitus* de investigador, también se hallan presentes en los estudiantes y conforman sujetos en

Capítulo 2
Antecedentes: Formación para la Investigación en México

formación con características propias, particularmente expresadas en ciertas tendencias y actitudes, algunas de ellas producto de las carencias experimentadas durante su formación inicial en la licenciatura, en lo referente al trabajo académico, por un lado, y en su forma de acercamiento a la realidad, por otro, (Moreno-Bayardo, 2002, pág. 124).

Es por ello que la autora describe que los estudiantes pueden mostrar, por ejemplo, la ausencia de una cultura de la reflexión, donde interviene más el conocimiento del sentido común, que el conocimiento e información provenientes de la teoría y de la investigación formal.

Por ello, Soria y Leal (cit. en Moreno-Bayardo, 2002) señalan que es importante superar ciertas deficiencias en la formación inicial de los estudiantes ya que después de ser admitidos a un proceso de formación para la investigación, algunos posgrados en educación se ven en la necesidad de diseñar sus programas en atención a las deficiencias de formación teórica y metodológica de sus estudiantes; lo cual en este sentido requiere realizar una ruptura en el modo de pensar del estudiante, para que pueda realizar tareas propias de la investigación.

Por otra parte, Moreno-Bayardo (2002) señala que los formadores se encuentran ante la lucha de las certezas e incertidumbre que caracteriza a la práctica de investigación, en el sentido de que se trata de inducir a los estudiantes al desarrollo de un modo de pensar que genere preguntas a lo que se construye como objeto de investigación, y en segundo, a un modo de pensar que les permita situar los referentes teóricos en el lugar que les corresponde, pues en algunas prácticas vigentes de formación para la investigación, “se asigna a los estudiantes gran cantidad de lectura sin estar acompañada de un trabajo de construcción que apoye su reflexión personal, lo que resulta adverso dado que se espera que este logre conformar un pensamiento autónomo y de dependencia intelectual”. (Moreno-Bayardo, 2002, pág. 126).

Ante el panorama anterior se aprecia que el proceso de formación para la investigación en la ciencia de la educación está supeditado a cantidad de factores que pueden estabilizarlo o desestabilizarlo; por ello, es importante la atención que se dé a este

ámbito para que a partir de la detección de demandas y necesidades específicas se logren generar alternativas que contribuyan hacia su transformación.

2.3 La formación para la investigación centrada en habilidades investigativas

La formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades concibe a sujetos que avanzan hacia el logro de desempeños específicos como consecuencia del desarrollo de ciertas habilidades.

Se piensa en los sujetos en formación como aprendices de un conjunto de saberes concretos relacionados con el oficio de investigar, pero sobre todo, como seres capaces de aprender a aprender y de reflejarlo en las diversas construcciones que demanda la tarea de investigar. Moreno-Bayardo (2002, pág., 131).

La propuesta de Moreno-Bayardo (2002) no se reduce al aprendizaje de técnicas y contenidos, significa aprender un modo de pensar; se caracteriza, por ser un proceso en el cual las diferencias individuales y las experiencias de aprendizaje previas de los sujetos de formación deben ser consideradas.

Para trabajar el concepto de habilidad:

Fue necesario partir del hecho de que, en la acepción mayoritaria, los términos capacidad, aptitud, competencia, destreza y habilidad son manejados como sinónimos; sin embargo, existe también el planteamiento que entre estos conceptos hay una vinculación estrecha, más no una identidad. Moreno-Bayardo (2002, pág. 41).

Es así que a partir de los términos anteriores Moreno-Bayardo (2002) pondera entender el concepto de aptitud como:

Una disposición innata, como un potencial natural con el que cuenta una persona normalmente dotada, el cual puesto en acción, puede ejercitarse, puede dinamizarse con la finalidad de propiciar su evolución; por lo tanto, pudo establecer que la aptitud es la materia prima a partir de la cual se desarrollan las habilidades.

De esta manera, menciona que esa dinamización del potencial natural de la persona, se da en consecuencia de la ejercitación de sus experiencias, permitiendo que la aptitud se vaya convirtiendo en habilidad, y que esto suceda gradualmente, desde avances mínimos, hasta logros óptimos, lo cual permite hablar del desarrollo de habilidades. (Moreno-Bayardo, 2002).

En cuanto a las habilidades investigativas, Moreno-Bayardo (2002) señala que estas pueden desarrollarse desde edades tempranas, es decir, no necesariamente desde que el sujeto tiene vínculos relacionados con procesos de formación para la investigación; al respecto, el desarrollo de estas habilidades “implican que el sujeto pueda generar por sí mismo experiencias que le permitan apropiarse de un conocimiento y, en el caso de la investigación, producirlo” (Moreno-Bayardo, 2002, pág., 133).

2.4 Formación para la Investigación: aproximación a su construcción conceptual

Para definir lo que implica conceptualmente la formación para la investigación, Moreno-Bayardo (2002), realiza un proceso de construcción conceptual tomando como base a algunos autores que a continuación se dan a conocer:

[...] en su acepción más amplia, la investigación, como representación concreta de la actividad científica, aglutina a todo un conjunto de procesos de producción de conocimientos unificados por un campo conceptual común, organizados y regulados por un sistema de normas e inscritos en un conjunto de aparatos institucionales y materiales (Ipola y Castells, 1975, pág. 41 cit. en Moreno-Bayardo 2002, pág. 29).

De esta manera, Moreno-Bayardo (2002) señala que la investigación se puede caracterizar en tres tipos: I) la que tiene como finalidad la producción de conocimiento nuevo; II) la destinada a generar conocimientos indispensables para la explicación y eventual resolución de problemas sociales y educativos y, III) la investigación como actitud ante el aprendizaje; de igual forma comenta que estas modalidades de investigación

Capítulo 2
Antecedentes: Formación para la Investigación en México

son complementarias; y cuando se refiere a la actitud ante el aprendizaje señala que se tendrá que el sujeto se tendrá que involucrar tanto en los procesos formativos, como las múltiples manifestaciones de la vida académica de las instituciones educativas de nivel superior.

Por otra parte, atendiendo al término formación, Moreno-Bayardo apoyándose en Díaz Barriga y Rigo (2000) hace referencia a los aspectos que caracterizan el término, para posteriormente relacionarlo en particular con la investigación.

El término formación está estrechamente ligado al concepto de cultura, y designa, de manera fundamental, el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre. El contacto del hombre con la cultura mediante la interacción con sus semejantes, le permite elaborar su propia identidad y su proyecto de vida. De esta forma y en sentido amplio, el proceso de formación de una persona lleva implícito el desarrollo de sus potencialidades, las que se pondrán a disposición de otras personas en la relación social cotidiana y en los distintos ámbitos en que convive o se desempeña (Moreno-Bayardo, 2002 pág., 32).

Por tanto, se considera que existe un debate en cuanto a la posibilidad de que alguien pueda ser formado por otro o si es el propio individuo, en este caso el estudiante, el que se forma. En tal debate, la mediación por parte del formador cobra vital importancia ya que

[...] uno se forma a sí mismo, pero uno se forma solo por mediación. Las mediaciones son variadas y diversas. Los formadores son mediadores humanos, [lo] son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de vida, la relación con los otros (Ferry 1991, pág. 55 cit. en Moreno-Bayardo, 2002, pág. 32).

A partir de lo anterior, Moreno-Bayardo (2002) menciona que los procesos de formación se apoyan de diversas formas de interacción; tanto las que se dan en la escuela o en programas institucionales como aquellas que se dan en los ámbitos de la vida familiar, laboral, profesional entre otras.

La formación es diferenciada, dado que cada individuo tiene un ritmo y un camino propios para gestar, asumir y participar activamente en los diversos procesos de formación en los que se involucra; y que aunque cada individuo tenga un proyecto

Capítulo 2
Antecedentes: Formación para la Investigación en México

propio este podrá ser apoyado también por otros formadores o mediadores (Moreno-Bayardo, 2002, pág. 34).

De acuerdo a como se ha concebido la formación, en líneas anteriores, se podría tener la certeza de que la investigación es una práctica para la que es necesario formarse, es decir involucrarse en procesos de formativos que ofrecen la posibilidad de desarrollar habilidades (o como dirían algunos las competencias) para la investigación. Es así que la autora deriva el concepto de formación para la investigación.

[La formación para la investigación es un] ...proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos se concreta en un quehacer académico, consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos y el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, e internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación (Moreno-Bayardo, 2002, pág., 36).

Capítulo 3

Definición de objeto de estudio

Los espacios oficiales destinados a la formación para la investigación han sido en su mayoría los posgrados; en los cuales, se han encontrado una serie de deficiencias relacionadas con la adquisición de habilidades investigativas (Moreno-Bayardo, 2005); esto, atribuido a la falta de formación e incorporación de los jóvenes hacia la investigación, dándose así un *gran desperdicio juvenil* (Rojas,2009), no obstante, son deficiencias que vienen arrastrando los alumnos desde niveles anteriores y que se hace necesario atender, por lo que ante esta circunstancia se piensa en la importancia de promover disposiciones para la investigación que al activarse pueden incidir favorablemente en el desarrollo de habilidades investigativas, al menos, desde el nivel licenciatura, lo cual supondrá, en primera instancia, analizar las trayectancias del los estudiantes; conocer a los dispositivos pedagógicos y caracterizar las disposiciones para la investigación; es por ello, que entonces se presentan las siguientes preguntas y objetivos de investigación.

Preguntas de Investigación

General:

¿Cuáles son los aspectos de las trayectancias y los dispositivos educativos formales (dispositivo pedagógico) que promueven o no la disposición para la investigación en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE)?

Específicas:

¿Cuáles son los aspectos de la trayectancia que han promovido o no la disposición para la investigación en los estudiantes de la LCE?

¿Cuáles son los aspectos de los dispositivos pedagógicos que han promovido o no la disposición para la investigación en los estudiantes del noveno semestre de la LCE?

¿Cuáles son las disposiciones para la investigación que han desarrollado los estudiantes de la LCE?

Objetivos

General:

Conocer de qué forma las trayectancias y los dispositivos educativos formales (dispositivo pedagógico) promueven o no la disposición para la investigación; así como caracterizar las disposiciones para la investigación que han desarrollado los estudiantes de la LCE.

Específicos:

- Caracterizar los aspectos de las trayectancias que han promovido o no las disposiciones para la investigación de los estudiantes de la LCE.
- Caracterizar los aspectos de los dispositivos pedagógicos que promueven la disposición para la investigación de los estudiantes de la LCE.
- Identificar las disposiciones para la investigación que han desarrollado los estudiantes de la LCE.

Supuesto de Investigación

La disposición para la investigación está supeditada a la trayectancia del individuo, más que a sus procesos educativos formales.

Justificación

Actualmente es de notar que muchas Instituciones de Educación Superior (IES) buscan formar a sus egresados de acuerdo a las demandas y competencias del sector laboral transmitiendo una serie de conocimientos que se supone les permitirán desempeñar con calidad y eficiencia un tipo de ocupación, ¿pero que hay más allá de únicamente aprender un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes propias de un campo determinado y destinadas para desempeñar un puesto de trabajo?; si bien son importantes estos conocimientos para insertarse al mundo laboral, que además de ser escaso, demandante y competitivo, pretende emplear a jóvenes que den resultados plausibles en muy poco tiempo; también es importante, que estos jóvenes sean ágiles, creativos e innovadores, pero sobre todo, capaces de resolver problemas. Ante esta situación, parecería entonces que la formación profesionalizante queda limitada al pretender responder a la inmensidad de demandas y exigencias del campo laboral.

Es por eso, que se considera que una de las funciones esenciales de la Universidad tiene que ver con introducir a sus sujetos a procesos de aprendizaje que estimulen el pensamiento crítico, la creatividad, la reflexión, la curiosidad, la autonomía y sobre todo, que estén firmemente relacionados con la investigación, pues ésta es una herramienta fundamental para generar conocimiento, disminuir la ignorancia y tener la capacidad para resolver problemas. Pues de acuerdo a Guevara (2012, pág. 11):

Las y los especialistas que se dedican a la ciencia y la tecnología en nuestro país, manifiestan la urgencia de incorporar una mayor cantidad de jóvenes a estas actividades, pues si bien se cuenta con una comunidad científica de alto nivel, el personal que se dedica a la investigación es muy reducido, y más escasa aún es la proporción de jóvenes que participan en ella. De todos los actores sociales que participan en las instituciones científicas y educativas, el estudiantado ha sido uno de los menos visibles...pese a que en ellos y ellas recae el relevo generacional de la producción de conocimiento en la ciencia, la tecnología, las humanidades y las ciencias sociales.

Capítulo 3 *Definición del objeto de estudio*

Lo anterior refleja la importancia de involucrar a los estudiantes a procesos de formación para la investigación, pero no sólo eso, también es poder prepararlos para introducirlos a estas exigencias.

En este sentido vemos que muchas de las instituciones de educación superior pretenden incorporar en el alumno un perfil investigativo; además de, facilitar la solución de diversas problemáticas que surgen en el ámbito laboral y contribuir a la actualización de conocimientos científicos, los cuales son un indicador de competitividad en la época moderna.

Un profesional que investigue en el sentido más amplio su realidad y encuentre alternativas de solución a los problemas de su quehacer laboral no surge por generación espontánea; es preciso formarlo con esmero desde los primeros años de la carrera, preparándolo con los elementos de la metodología de la ciencia (Machado *et al.* 2008, pág. 157).

Por lo que la formación para la investigación en educación superior es un recurso importante para vincular a los sujetos hacia procesos de formación que lo encaminen hacia su propia participación (disposición) en la generación de habilidades para la investigación, las cuales han sido detectadas para potenciar la realización de investigación de buena calidad.

Se trata sobre todo de la orientación que se dé a las experiencias de aprendizaje que los docentes generan, de las actividades propuestas en materiales de apoyo como los libros de texto, de los métodos de trabajo que se utilizan y las formas de participación de los estudiantes que con éstos se promueven (Moreno-Bayardo, 2005, pág. 531).

Lo que genera que el alumno de Licenciatura no sólo obtenga una formación profesionalizante, sino una formación que le permita desarrollar su potencial, pues si bien no se busca en él una formación estrictamente investigativa, sí se pretende dotarle de habilidades que le permitan plantear alternativas de solución hacia sus situaciones problemáticas académicas, laborales o personales al igual que le den la posibilidad de insertarse al campo de la investigación ya sea mediante algún programa de posgrado o

Capítulo 3

Definición del objeto de estudio

como integrante de un equipo de investigación. Esto aunado al marco de la política educativa y a las condiciones institucionales que se generan ya que:

Desde 1980, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) y la Coordinación Nacional para la Educación Superior (CONPES) plantearon la importancia y la necesidad de formar investigadores en educación en México (Montero, 2009, pág. 11).

Pero estas necesidades y demandas no se satisfacen sólo cuando “los investigadores” ya están formados, sino que se trata, sobre todo, de disminuir los huecos de aprendizaje que vienen arrastrando los alumnos desde la educación básica, ya que si se interviene oportunamente es probable que los alumnos de Licenciatura logren desarrollar las habilidades que en un futuro facilitarán y mejorarán no sólo su trayectoria escolar sino sobre todo, su desempeño profesional y si así lo deciden una mejor producción científica en el posgrado. Moreno-Bayardo (2005).

Lo anterior se podría manifestar como un preámbulo para fundamentar la importancia que tiene, dentro del proceso formativo de la educación superior, la formación para la investigación y la promoción de disposiciones para la investigación.

Capítulo 4

Bases teóricas como andamiaje conceptual

La vinculación teórico-conceptual en un proyecto de tesis es un reto importante para quienes se introducen por primera vez al campo de la investigación; sobre todo fundamental para obtener un acercamiento y explicación que se aproxime a la verdad de los fenómenos sociales. Es así, que a continuación se presentan los referentes teóricos y conceptuales a partir de los cuales se sustenta el presente trabajo de investigación.

4.1 Las trayectancias formativas de los estudiantes

Con la finalidad de contar con elementos que nos permitan analizar y comprender cómo es que los sujetos participantes en este proyecto de investigación han conformado las habilidades y disposiciones que les posibilitan espacios, prácticas y de alguna manera productos de investigación, en este apartado, nos ocupamos de abordar los que entendemos por trayectancia la cual se conforma a su vez por la trayectoria, el trayecto y el contexto por el cual transita o han transitado el estudiantes del la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE).

4.1.1 ¿Qué es la trayectancia?

En este sentido, Michel Bernard (2006) señala que al movimiento que resulta de la combinación del trayecto y trayectoria se le denomina trayectancia con la que se alude “al camino que se va trazando al ser recorrido, al recorrido construido por la persona a partir de la trayectoria, del contexto, del sistema de decisión y del pilotaje” (Bernard, 2006, pág.159). Pero también menciona que la trayectancia puede ser concebida como:

- a) Un recorrido que está en construcción, que demanda asumir y decidir, porque está marcada por la trayectoria, dinamizada por el proyecto, influida por el contexto y orientada por el trayecto como el conjunto de los posibles y de las elecciones.
- b) Construir la trayectancia, es trabajar sin cesar en la construcción de uno mismo y de los otros, de las situaciones de la propia historia, así como del propio poder o dicho con más precisión, de la propia autoridad, de la propia voluntad.
- c) Construir la trayectancia es llegar a ser cada vez más autor del propio recorrido, es mantenerse lucido en relación con la trayectoria que nos atraviesa. La trayectoria es el acto, acción, integra los saberes hacer, pero también los saberes ser, los saberes-devenir y las cualidades del ser (Bernard, 2006, pág.160).

4.1.2 Aspectos que conforman la trayectancia

Michel Bernard (2006) señala que la trayectancia adquiere un sentido significativo, puesto que mediante ella se pueden visualizar las trayectorias y los trayectos.

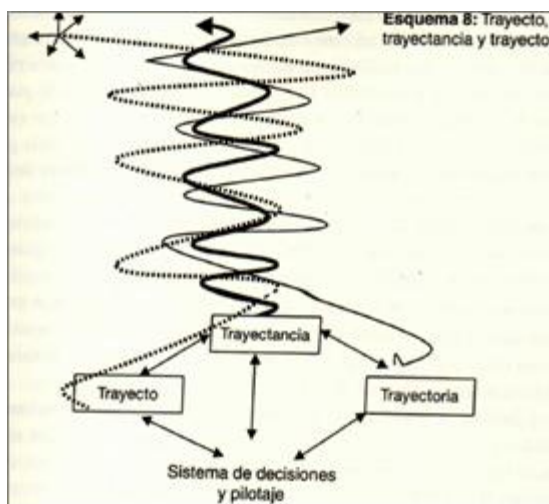
- d) La trayectoria es un conjunto de determinantes que inducen, en un contexto dado, con cierta probabilidad, un recorrido en función de las bases de partida hacia una zona de llegada. En palabras simples: de dónde vengo y hacia adonde me dirijo.
- e) En cambio el trayecto, refiere a un conjunto de caminos posibles y, por tanto, de elecciones posibles. Es decir, que se refiere a las opciones y capacidades de elección que se le presentan al sujeto y que mediante ellas va conformando su trayecto formativo.
- f) Finalmente, la trayectancia es el camino que se hace, el recorrido en construcción. Es el producto de decisiones y de realizaciones de los propios sujetos en formación. (Bernard, 1998 en Bernard 2006).

Capítulo 4

Bases teóricas como andamiaje conceptual

De acuerdo a lo expresado anteriormente se puede notar que la trayectancia es un constructo teórico; el siguiente esquema muestra con mayor claridad la vinculación de los aspectos que la conforman.

Esquema 1.
El trayecto, la trayectoria y la trayectancia como proceso formativo



Fuente: Bernard, 2006.

Desde la perspectiva teórica anterior y de acuerdo con el objetivo general que orienta el desarrollo de la tesis que nos ocupa, se pretende develar la trayectancia de una muestra de estudiantes de séptimo, octavo y noveno semestre de la LCE, con la finalidad de identificar los aspectos que van caracterizando su trayectoria (la cual engloba tanto el contexto como el proyecto) y el trayecto; ya que, como bien señala Bernard (2006), los sujetos tienen una importante participación en sus propios procesos de formación ya que tienen la capacidad de decidir y la autoridad y voluntad para trazar y construir su propio recorrido.

Ciertamente mucho depende del sentido que le da el sujeto a su vida y cómo éste es capaz de construirla y reconstruirla en función de una serie de condicionantes. Es así, que a partir de lo anterior se hace determinante identificar un conjunto de dimensiones de análisis a partir de la trayectoria, trayecto y contexto; los cuales, inciden en las trayectancias recorridas por los sujetos participantes en el estudio, enfatizando principalmente aquellos aspectos relacionados con los procesos de formación para la investigación, objetivo del presente trabajo.

4.2 Los dispositivos de formación

Una de las principales autoras que define lo que es un dispositivo, en el ámbito educativo, es María Teresa Yurén Camarena, para lo cual establece que un dispositivo de formación refiere a:

Un conjunto de elementos (actores, objetivos, actividades que se desarrollan, recursos empleados y reglas a las que obedecen las formas de acción e interacción) dispuestos de tal manera que, al ponerse en movimiento, conducen el logro de una finalidad educativa determinada, la cual responde o bien a una demanda social, o bien a necesidades individuales (Yurén et al. (2005, pág. 33).

No obstante esta definición conceptual, en la que cabrían muchos aspectos, la autora hace una tipología con fines analíticos, en la que conceptualiza tres tipos de dispositivos: los denominados formales; los no formales y los informales. En palabras de Yurén (2005, pág. 331) estos son:

Dispositivos formales. Son aquellos que se organizan en las instituciones educativas y operan a la manera de programas formales de formación que culminan con la obtención de un título o de un certificado que acredita el cumplimiento de un ciclo.

Denominados no formales son aquellos que se ponen en marcha en el marco de instituciones educativas o de organizaciones de diversa índole (política, social, cultural, religiosa, científica).

Informales son aquellos que obedecen a las necesidades del sujeto en formación las cuales se organizan al marco de las instituciones educativas como son el ámbito familiar, laboral y en las actividades de la vida cotidiana.

A partir de la conceptualización anterior y para la investigación que aquí nos ocupa se pretende analizar especialmente al dispositivo pedagógico (inmerso dentro de los dispositivos educativos formales) el cual es considerado como un importante dispositivo de formación que puede o no promover disposiciones para la investigación en los alumnos.

4.3 Los sistemas disposicionales

Cada ser humano es único e irreplicable, tiene determinadas formas de pensar y de ser, en las que se manifiesta cierta disposición a actuar, ya que tenemos diversas formas de responder ante la diversidad de circunstancias que se nos presentan López (2015). No obstante, este conjunto de disposiciones que posee cada persona puede aumentar o disminuir, la forma como se organizan también difiere de acuerdo al tipo de problemática que enfrentan los sujetos. En este sentido, Yurén (2005, pág. 23) establece cuatro formas de estructuración del sujeto las que llama *sistemas disposicionales* y que conceptualiza de la siguiente manera:

Sistema disposicional episteme: Del griego episteme (ciencia), cuando las disposiciones hacen capaz al sujeto de constatar y describir hechos (mundo objetivo), explicarlos y/o construir conceptos y argumentos sobre ellos con pretensiones de verdad.

Sistema disposicional tekne: Del griego tékhne: arte, industria, habilidad, cuando las disposiciones se organizan de tal manera que habilitan al sujeto para controlar o utilizar algo en el mundo objetivo con pretensiones de eficacia.

Sistema disposicional ethos: Del griego ethos: carácter, manera de ser, es la forma que adquiere el sistema disposicional cuando está referido a las relaciones interpersonales que se establecen con pretensiones de justicia o rectitud.

Sistema disposicional epiméleia: Del griego épiméleia, que en latín se tradujo como cura sui o cuidado de sí, es la forma de estructurar las disposiciones cuando se trata de ocuparse de uno mismo, del propio ser en el mundo con otros, de la propia historia, del propio devenir y proyecto personal.

Al respecto, lo que se pretende es retomar estas formas disposicionales como referente; sólo que a través de una variación, la cual implica conocer este conjunto de disposiciones pero orientadas hacia la investigación.

Es decir, el sistema disposicional episteme nos permitiría conocer los saberes teóricos y conceptuales del alumno hacia la investigación, o conocer la concepción que tiene sobre la importancia de ésta como una herramienta para resolver las problemáticas del mundo objetivo; el sistema disposicional tekne podría orientarse a saber qué tanto los alumnos conocen los procesos para hacer investigación

Por otra parte, a través del sistema disposicional *ethos* se podría caracterizar qué tanto los alumnos se han interrelacionado con otros investigadores; y finalmente a través del sistema disposicional *epiméleia*, se podría conocer que tanto el alumno tiene interés por formarse en investigación o si dentro de su proyecto personal visualiza a la actividad investigativa como una posibilidad de mejora en su calidad de vida, entre otros aspectos.

Al respecto es importante mencionar que Yurén (2005) señala que en los sujetos puede llegar a prevalecer una estructura disposicional sobre otra u otras, a esto lo ha llamado *sobredeterminación disposicional* y aunque concibe que son formas disposicionales concomitantes, esto es que varían en función de las otras, una de ellas predomina y se impone. Esto es, que el alumno puede contar con los saberes teóricos para realizar una investigación (contar con *sobredeterminación* del sistema disposicional *episteme*) pero no con las habilidades prácticas para construir un proyecto de investigación (sistema disposicional *tekne*) o viceversa; predominando uno en función del otro; pero que si embargo se encuentran interrelacionados.

4. 4 Conformación de las disposiciones para la investigación

Un referente conceptual respecto al término *disposición para la investigación* no se halló como tal en las consultas realizadas; sin embargo, se puede afirmar que se tiene cierto antecedente y coincidencia con las investigaciones desarrolladas por Moreno-Bayardo (2002, pág., 262), sobre todo cuando menciona que:

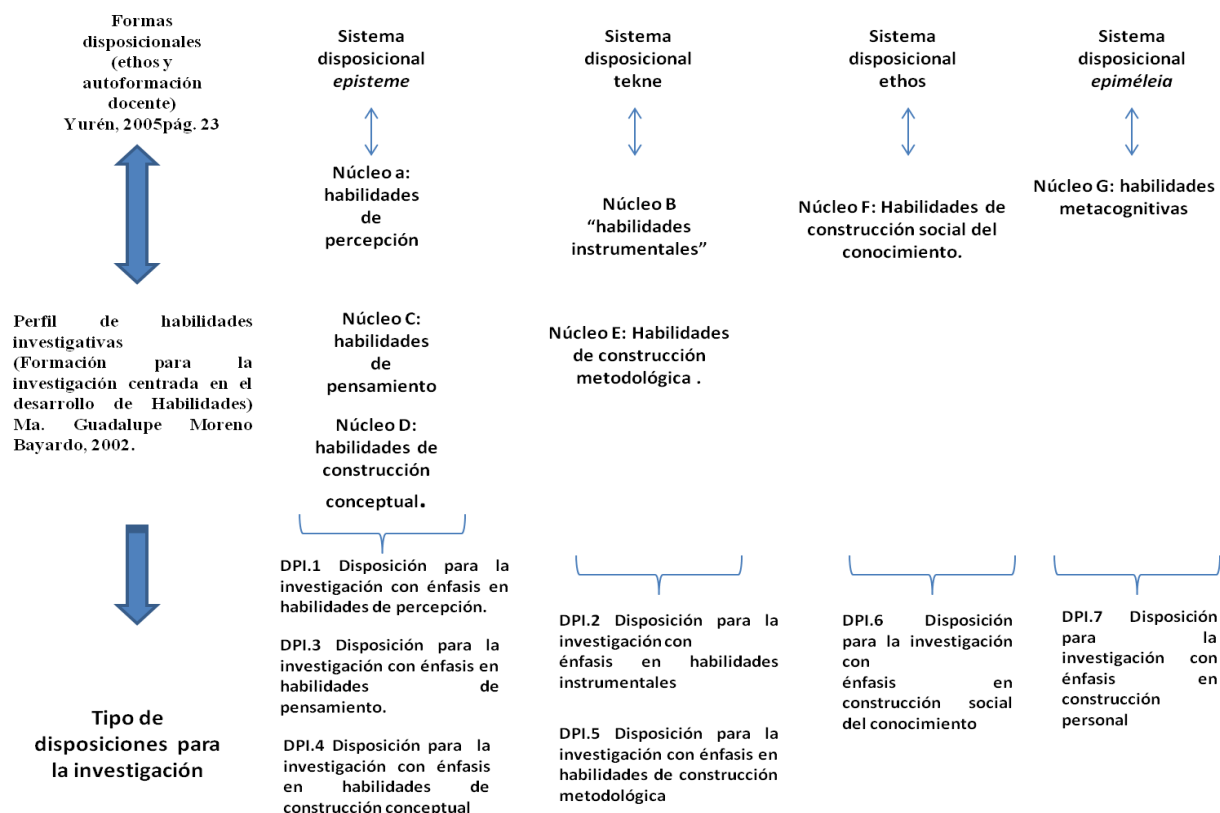
Las actitudes favorables hacia la investigación son concebidas como disposiciones positivas, generalmente de naturaleza afectiva, que algunas veces se dan de forma natural, pero que también se pueden cultivar o desarrollar en forma intencional cuando los sujetos pretenden incorporarse a labores de investigación. Esta disposición es afectiva en cuanto parte de un deseo, de un interés por seguir el curso de la investigación; en un primer momento es un deseo de saber, conforme éste se va desarrollando se convierte en un deseo de hacer y, posteriormente en un deseo de transformar (Moreno-Bayardo, 2002, pág. 262).

Tomando como base el referente anterior y un conjunto de herramientas teóricas que a continuación se darán a conocer, se procede a construir el concepto de disposición

Capítulo 4

Bases teóricas como andamiaje conceptual

para la investigación y además una tipología de disposiciones que permitirán caracterizar con cuales de estas cuenta el alumno; para esto se retoman los siguientes referentes teóricos.



Con base en los referentes teóricos de Yurén (2005), junto con el perfil de habilidades investigativas de Moreno-Bayardo (2002) es como se logra dar una variación a los sistemas disposicionales construyendo así un tipo de disposiciones vinculadas a la investigación: esto se da a partir de la correlación que se pudo lograr entre los referentes teóricos de las dos autoras ya que muchas de las disposiciones mantienen cierta relación con un tipo de habilidad para la investigación.

Es decir, la forma disposicional episteme la cual se caracteriza entre otras cosas por la abstracción de información, por saberes teóricos y conceptuales que puede poseer el sujeto genera un vinculo con las habilidades de percepción las cuales pretenden que el sujeto logre extraer información del medio con el fin de constatar y describir hechos de la realidad; en cuanto a las habilidades de pensamiento, mantiene relación respecto a las

Capítulo 4 *Bases teóricas como andamiaje conceptual*

disposiciones con las que cuenta el sujeto para explicar y argumentar conceptos a partir de diferentes tipos de pensamiento como son: crítico, lógico, reflexivo, autónomo y flexible y finalmente se relaciona también con las habilidades de construcción conceptual ya que se refiere precisamente a la intención que tiene el sujeto para manejar, construir y/o relacionar conceptos vinculados con su objeto de estudio.

Por otra parte; referente a la forma disposicional *tekne* la cual se caracteriza por el saber procedimental y técnico (saber hacer) que tiene el sujeto; es decir, esta disposición lo habilita a actuar a controlar o utilizar algo en el mundo objetivo de tal manera que sea lo más eficaz posible tiene relación con las habilidades instrumentales ya que estas pretenden dotar a los sujetos de herramientas y elementos que le posibiliten actuar y llevar a cabo tareas, funciones u operaciones las cuales a su vez posibilitaran su acceso a aprendizajes que permitan un mejor desempeño dentro de su formación para la investigación.

Desde esta misma perspectiva también se relaciona con las habilidades de construcción metodológica ya que permiten al sujeto hacer, construir, diseñar, manejar; es decir actuar a partir de una problemática detectada para construir un objeto de estudio que le permita a su vez plantear con claridad cuál es el conocimiento que quiere generar acerca de este.

Por su parte el sistema disposicional *ethos*, el cual se caracteriza por saber convivir y por la interrelación (acción con el otro), es decir, las relaciones interpersonales que se establecen, mantiene un cierto tipo de relación con las habilidades de construcción social del conocimiento ya que estas señalan que aunque el desarrollo de habilidades es un proceso individual que inicia y evoluciona no surge en un sujeto aislado sino en un sujeto que es capaz de interactuar y comunicarse constantemente lo que permitirá a su vez que este aporte sus logros individuales.

Finalmente el sistema disposicional *epiméleia* el cual se caracteriza por estructurar las disposiciones cuando se trata de ocuparse de uno mismo, del propio ser, del proyecto personal tiene relación con las habilidades metacognitivas en aspectos relacionados a objetivar la relación personal con el objeto de estudio, valorar el trabajo propio y

autoevaluar el desempeño; que tanto el sujeto está dispuesto a hacer una introspección hacia su propia forma de trabajar y construir un proyecto.

Así, después de haber presentado las características de lo que Yurén y Moreno-Bayardo entienden por *formas disposicionales y habilidades para la investigación* respectivamente, la conceptualización que se desarrollo como resultado de la vinculación teórica son *disposiciones para la investigación*, definidas como ***conjunto de actitudes y aptitudes y positivas hacia la investigación, las cuales pueden cultivarse o desarrollarse de forma intencional en la medida en que existan circunstancias favorables que en algunos casos conforman contrapesos con otras condiciones “desfavorables”; estas disposiciones para la investigación, a su vez podrán contribuir al desarrollo de habilidades investigativas que conjugadas con los dispositivos pedagógicos formales en circunstancias favorables podrán reforzar la formación profesional del alumno y contribuir al desarrollo de procesos que permitan objetivar tales disposiciones para la investigación a través de proyectos, actividades y/o trabajos, entre otros, que implican un ejercicio investigativo.***

Con base en lo anterior, las actitudes son concebidas como:

Disposiciones positivas, generalmente de naturaleza afectiva, que algunas veces se dan en forma natural, pero que también se pueden cultivar o desarrollar en forma intencional cuando los sujetos pretenden incorporarse a labores de investigación. Esta disposición es afectiva cuando parte de un deseo, de un interés por seguir el curso de la investigación. Moreno-Bayardo (2002, pág.262).

Las aptitudes estarían definidas como:

Disposiciones innatas, como un potencial natural con el que cuenta la persona normalmente dotada, el cual puede ser puesto en acción, puede ejercitarse, puede dinamizarse con la finalidad de propiciar su evolución, por lo tanto se establece que la aptitud es la materia prima a partir de la cual se desarrollan las habilidades. Moreno-Bayardo (2002, pág.41)

De esta forma a partir de lo citado anteriormente es como se establece el vínculo entre disposiciones para la investigación y desarrollo de habilidades para la investigación; dado que la aptitud que conforma parte de estas disposiciones es la materia esencial para el desarrollo de las habilidades.

Por lo tanto, las habilidades son constructos que se asocian a la realización de determinadas acciones que puede ejecutar el sujeto hábil, pero no se reducen a las acciones mismas. Moreno-Bayardo (2002, pág.43).

Las habilidades para la investigación son de diversa naturaleza y empiezan a desarrollarse desde antes de que el individuo tenga acceso a procesos sistemáticos de formación para la investigación, que en su mayoría no se desarrollan para posibilitar la realización de las tareas propias de la investigación, pero que han sido detectadas por los formadores como habilidades cuyo desarrollo, en el investigador en formación o en funciones, es una contribución fundamental para potenciar que éste pueda realizar investigación de buena calidad. Moreno-Bayardo (2002, pág.43).

Así, a partir estos constructos teóricos se procede a conformar siete *tipos disposicionales* para la investigación, como son las disposiciones para la investigación con énfasis en habilidades de percepción, instrumentales, de pensamiento, de construcción conceptual, de construcción metodológica, de construcción social del conocimiento y de construcción personal los cuales se describen a continuación son:

DPI.1 Disposición para la investigación con énfasis en habilidades de percepción. Este tipo de disposición se identifica a partir de que el individuo logra recibir o extraer información del medio con el fin de constatar y describir hechos de su realidad.

DPI.2 Disposición para la investigación con énfasis en habilidades instrumentales. Se identifica al corroborar que el individuo o estudiante lleva a cabo ciertas tareas; poniendo en acción los saberes y conocimientos con los que cuenta, lo que le ofrece posibilidades para la adquisición de múltiples aprendizajes.

DPI.3 Disposición para la investigación con énfasis en habilidades de pensamiento. Se identifica al reconocer cuáles son los rasgos característicos de las

formas de pensar del individuo en cuanto a la forma de manejar, construir y/o relacionar conceptos vinculados con su objeto de estudio.

DPI.4 Disposición para la investigación con énfasis en habilidades de construcción conceptual. Se reconoce al corroborar que el sujeto logra apropiarse, reconstruir, generar, exponer y defender ideas, sobre un objeto de estudio a partir bases teóricas ya generadas de tal modo que podrá obtener un saber teórico y conceptual más amplio sobre el mismo.

DPI.5 Disposición para la investigación con énfasis en habilidades de construcción metodológica. Se identifica al corroborar que el alumno ha construido y concretado lo que pretende conocer sobre su objeto de estudio, así como la posibilidad de plantear claramente el conocimiento que desea generar y la manera en la que concibe hacerlo.

DPI.6 Disposición para la investigación con énfasis en habilidades de construcción social del conocimiento. Se reconoce cuando se puede identificar que el individuo contribuye al desarrollo de proyectos personales y colectivos a través de una serie de relaciones interpersonales con el afán de promover la construcción social del conocimiento.

DPI.7 Disposición para la investigación con énfasis en la construcción personal. Es posible detectarla cuando el sujeto es capaz de objetivar su proyecto personal con su objeto de estudio; además, de monitorear, su propio desempeño en relación a la construcción del mismo.

A partir de los referentes abordados en este apartado, se dio pauta para la construcción de tres dimensiones de análisis, las cuales son: *1.trayectancia, 2.dispositivos educativos formales y 3.disposiciones para la investigación.*

De estas unidades analíticas y de su análisis es como se pretende responder a las preguntas y objetivos de la investigación que aquí se presentan.

A continuación se muestra un bosquejo que permite observar el acercamiento conceptual e instrumental hacia el proyecto de investigación.

Capítulo 4
Bases teóricas como andamiaje conceptual

Tabla 1. Conceptos, Dimensiones y Herramienta de Indagación

Trayectancia	Trayectoria Trayecto Contexto	Entrevista semi estructurada. Cuestionario.
Dispositivos educativos formales.	Dispositivo pedagógico (docente de la asignatura de seminario de tesis III)	Entrevista semi estructurada. Cuestionario. Observación participante.
Disposiciones para la investigación.	DPI. 1 Disposición para la investigación con énfasis en habilidades de percepción. DPI. 2 Disposición para la investigación con énfasis en habilidades instrumentales. DPI. 3 Disposición para la investigación con énfasis en habilidades pensamiento. DPI. 4 Disposición para la investigación con énfasis en habilidades de construcción conceptual. DPI. 5 Disposición para la investigación con énfasis en habilidades de construcción metodológica. DPI. 6 Disposición para la investigación con énfasis en habilidades de construcción social del conocimiento. DPI. 7 Disposición para la investigación con énfasis en la construcción personal.	Escala likert

Fuente: Construcción propia con base en los aportes de Bernard (2006), Yurén (2005) y Moreno-Bayardo (2002).

Capítulo 5.

Estrategia metodológica

5.1 Tipo de investigación

La transición paradigmática de la modernidad a la posmodernidad ha generado diversos debates teóricos sobre los enfoques cualitativo/cuantitativo como métodos de investigación en las ciencias sociales y en las ciencias de la educación; en ocasiones los investigadores privilegian solo uno de los dos enfoques; sin embargo, también hay quienes utilizamos los dos enfoques simultáneamente para abordar un mismo objeto de estudio. Es así, que esta investigación pretende emplear una metodología mixta, ya que:

Permite entre otros beneficios, neutralizar o eliminar sesgos de determinados métodos cuando estos se utilizan de forma aislada; que los resultados de un método contribuyan al desarrollo de otros o que puedan convertirse en una especie de subproceso de otro método, proporcionándole datos sobre diferentes niveles o unidades de análisis. (Rodríguez, Valdeoriola, 2009, pág.14)

En este sentido, Creswell (2009) contempla tres posibles variaciones en las aproximaciones metodológicas mixtas procedimientos secuenciales, concurrentes y transformadores; de las cuales se retoma para la presente investigación, aquella que se refiere a los procedimientos secuenciales los cuales tratan de:

[...] profundizar en los resultados obtenidos mediante un método, con la utilización posterior de otro. (Creswell (2009, cit en Rodríguez, Valdeoriola, 2009, pág. 14).

Al utilizar este tipo de metodología podemos revelar diferentes zonas de la realidad social permitiéndonos así obtener un mejor entendimiento de lo que se está estudiando.

5.2 Tipo de estudio

La investigación es un estudio de caso múltiple de tipo descriptivo-correlacional; abordado desde una metodología mixta de procedimientos secuenciales.

Al respecto Rodríguez et al. (1999, cit. en Rodríguez y Valldeoriola, 2009, pág.57) coinciden en que “El estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés”. En este mismo sentido, Stake (2005, cit. en Rodríguez, Valldeoriola, 2009, pág.57) considera que existen tres grandes tipos de estudio de casos:

- **Intrínseco:** el estudio se desarrolla porque se quiere conseguir una comprensión de determinado caso. No se opta por un caso concreto porque éste represente a otros casos o porque sea ilustrativo de un determinado problema o fenómeno, sino porque es de interés por sí mismo.
- **Instrumental:** cuando se examina un caso particular para proporcionar más información sobre un tema o para reformular una generalización. El caso adopta un papel secundario y su utilidad radica en la aportación de datos para comprender el fenómeno.
- **Caso múltiple o colectivo:** un conjunto de casos que se estudia de forma conjunta para investigar un determinado fenómeno, población o condición general. En realidad, se trata de un estudio instrumental extendido a varios casos. Los casos pueden ser similares o no, ya no es necesario conocer si tienen alguna característica en común.

Para el trabajo que nos ocupa se utilizó el estudio de casos múltiples, ya que se pretende “conocer información sobre el fenómeno objeto de estudio, descubrir situaciones o hechos y obtener conclusiones sustanciales o teóricas” (Duran, 2002 cit. en Rodríguez y Valldeoriola, 2009, pág.59). Esto es que el “diseño de casos múltiples, cada vez más frecuente, queda justificado, frente a los diseños de casos únicos, porque la evidencia desde múltiples casos es considerada con frecuencia más convincente, y el estudio global es por tanto, considerado más robusto” (Yin, 2009 cit. en Rodríguez y Valldeoriola, 2009, pág.59)

De esta forma se generan tres unidades de análisis (trayectoria, dispositivo pedagógico y disposiciones para la investigación) a investigar en un total de 5 grupos de tres semestres distintos que poseen algo en común: estar construyendo un tema, protocolo o proyecto de investigación y cursando el seminario de tesis correspondiente a su semestre. Finalmente, respecto a la característica de tipo descriptivo-correlacional, Ávila menciona:

Los estudios descriptivos son el precedente de la investigación correlacional y tienen como propósito la descripción de eventos, situaciones representativas de un fenómeno o unidad de análisis específica y los estudios correlacionales son el precedente de las investigaciones experimentales y tienen como objetivo medir el grado de asociación entre dos o más variables, mediante herramientas estadísticas de correlación; en este nivel no es importante el orden de presentación de las variables, lo fundamental es determinar el grado de relación o asociación existente. (Ávila, 2006, Págs. 48-49).

5.3 Selección de los sujetos de estudio

Los sujetos de estudio son los alumnos del séptimo, octavo y noveno semestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, en el periodo agosto-noviembre 2015, turno matutino y vespertino, ya que han cursado las metodologías de investigación y una materia en común, llamada seminario de tesis, la cual abre un espacio hacia la formación para la investigación; además de que dicho seminario constituye un lugar privilegiado “para el aprendizaje, la reflexión, el debate de teorías, ideas y metodologías” (Manero, 1995; Fresán, 2001, cit. en Moreno-Bayardo, 2003). Por otra parte,

...El estudiantado de licenciatura se encuentra en una etapa de su formación donde ya conocen las diferentes opciones que les ofrece cada área de conocimiento y han descubierto las posibilidades personales e institucionales para optar o no por una carrera científica (Guevara, 2012, pág. 30).

Es así que estas asignaturas y semestres se convierten en un espacio de objetivación, en donde se concretan o no las disposiciones para la investigación, dado el camino que ha transitado el estudiante, y dadas las decisiones que ha tenido que tomar para concluir su

carrera y sobre todo, por el interés que tenga en la realización posterior de algún posgrado o en el desarrollo de un trabajo de tesis.

Para la selección de la población, como ya se mencionó, se establecieron criterios tales como: pertenecer a la LCE, haber cursado las tres metodologías de investigación y estar cursando un seminario de tesis; por otra parte, y tomando en consideración la observación participante en el grupo seleccionado, se optó por realizar un muestreo intencionado de “sujeto tipo” a partir de las características fijadas por el investigador (García, 2009).

Este muestreo se aplicó para el grupo observado dada la oportunidad que se obtuvo para dar seguimiento al dispositivo pedagógico; por otra parte para aquellos grupos que no fueron observados; los sujetos fueron seleccionados a partir de los resultados arrojados de la aplicación del cuestionario, tomando como referencia las siguientes preguntas: ¿te gusta la investigación? ¿qué modalidad de titulación has elegido o vas a elegir? y ¿cuál es el nivel máximo de estudios que has decidido alcanzar profesionalmente?; esto con el propósito de identificar tres tipos de estudiantes; con una disposición activa, con disposición de uso medio y con disposición inactiva hacia la investigación.

El resultante de este proceso dio una selección de 18 sujetos (mujeres y hombres) los cuales participaron en las entrevistas a profundidad. Por otra parte, cabe mencionar que la muestra a la que se aplicó el cuestionario y la escala likert estuvo compuesta por 117 sujetos, de los cuales 101 son mujeres y 16 son varones.

5.4 Escenario

La investigación fue realizada en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu), en la ciudad de Pachuca de Soto, Hidalgo. Específicamente en el programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE), en virtud de que uno de los aspectos que caracteriza a esta Licenciatura, es que se forma al estudiantado en relación con la elaboración y/o implementación de diseños de investigación educativa; así como, en la realización de diagnósticos y estudios en distintas

situaciones de la realidad. Mediante este proceso formativo, la LCE busca que los estudiantes conozcan diversas técnicas de investigación y que puedan optar por titularse por medio de tesis, tesinas o monografías, entre otros productos que requiere un ejercicio investigativo.

5.5 Construcción de instrumentos

Se diseñaron tres instrumentos: un cuestionario tipo mixto (Ver anexo 1), integrado por preguntas cerradas y semi-cerradas (Corral, 2010), una entrevista semi-estructurada y una escala tipo likert.

Por lo que respecta a la fase cuantitativa se aplicó un cuestionario el cual permitió conocer algunos aspectos relacionados a las trayectancias y dispositivos educativos formales (dispositivo pedagógico); en este sentido, Buendía y Hernández (2004, pág. 124, cit. en López, 2015, pág. 59) distinguen que el cuestionario busca “...conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador...”

Por otra parte, también se diseñó un guión para entrevista semi-estructurada (ver anexo 2), que contribuyó a profundizar aún más en la trayectancia y en los dispositivos formales de los estudiantes seleccionados; estos dos instrumentos fueron construidos con base en referentes teóricos de Yurén, (2005) y de Bernard (2006). Por consiguiente, se diseñó una escala tipo likert a partir de la vinculación teórica realizada desde los planteamientos de Yurén (2005) y Moreno-Bayardo (2002), mediante los cual se permitió conformar las disposiciones para la investigación de los alumnos de séptimo, octavo y noveno semestre turno matutino y vespertino de la LCE. Tal escala contó con un nivel de fiabilidad (alfa de Cronbach) de 0.930, considerando que es una muestra representativa.

Tabla 2. Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.930	81

Fuente: SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*)

En cuanto a la perspectiva cualitativa de la investigación, se aplicó una entrevista individual semi-estructurada, ya que se contó con un grupo de preguntas preestablecidas que permitieron al entrevistador mantener la conversación “enfocada sobre un tema en particular, [lo que] le proporciona al informante el espacio y la libertad suficientes para definir el contenido de la discusión” (Bernard, 1988, pág. 204-207 en Vela, 2008, pág. 77).

Finalmente, se realizó un periodo (Agosto-Noviembre, 2015) de observación participante al grupo uno de noveno semestre, turno matutino, pues en concordancia con Bernard (1994, cit. en Kaliwuich, 2005), se listan cinco razones para llevar a cabo este tipo de observación; la primera, para recoger diferentes tipos de datos dada la inmersión en la comunidad durante un periodo de tiempo el cual ayuda al observador a familiarizarse con el contexto-, la segunda, reduce la “reactividad” de las personas, es decir que éstas actúen de una forma especial cuando los observan; la tercera, contribuye a que el investigador pueda desarrollar preguntas en un lenguaje nativo o que son culturalmente relevantes; la cuarta, permite mejor comprensión de lo que sucede; además, de que faculta al investigador a recoger datos cualitativos como cuantitativos y quinta, es una forma de recoger datos correctos para lo que se está investigando.

Es así, que a través de la observación participante se buscó analizar el dispositivo de formación formal (dispositivo pedagógico), y cómo éste es capaz de promover o no la disposición para la investigación en los alumnos.

5.6 Tipo de procesamiento de la información

Dado que esta investigación es de tipo mixta con procedimientos secuenciales; para el análisis de resultados cuantitativos, obtenidos mediante la aplicación del cuestionario y de la escala likert, se utilizó el programa de SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) principalmente para el análisis de confiabilidad de la escala, la identificación de frecuencias, tablas cruzadas y gráficos; a partir de los cuales se obtuvieron los porcentajes analizados.

Para el caso de los datos cualitativos, obtenidos tanto de la entrevista semi-estructurada así como con los registros de observación, se recurrió al programa Atlas Ti (Software para el análisis cualitativo de Datos), con el fin de procesar el conjunto de información requerida en esta investigación y con base en ello construir algunos datos. Para ello, se tuvieron que construir diferentes categorías de análisis (por semestre), ya que un estudio de caso (cada semestre constituye un caso en lo particular) pretende profundizar en las diferencias y coincidencias que se dan entre los casos analizados.

Capítulo 6.

Resultados de la investigación

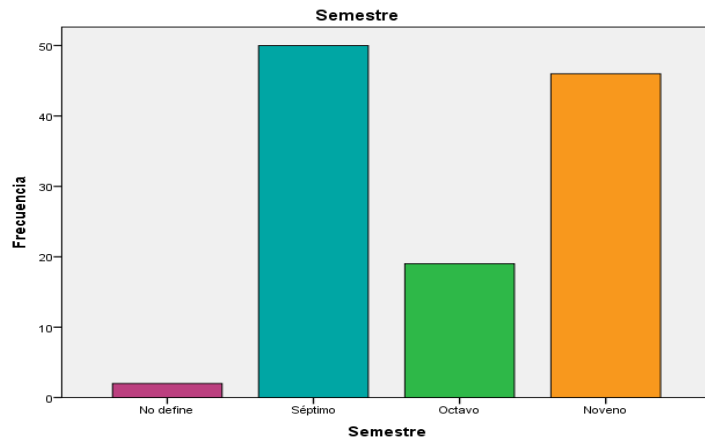
6.1 Caracterización general de la población: estudiantes de la LCE

Uno de los desafíos que enfrentan las universidades es reconocer a sus sujetos y las circunstancias por las que atraviesan durante su transcurso escolar; esto, con el propósito de solucionar las situaciones y problemáticas actuales que permean en la formación del alumnado; es así que se vuelve importante identificar los principales rasgos que describen a esta población de estudio.

Como se puede apreciar en el gráfico 1 que se muestra a continuación, la población del estudio está conformada por 117 estudiantes de la LCE, de los cuales, la mayor cantidad se concentra en el séptimo semestre, siguiéndole el noveno y finalmente, el octavo, el cual posee una población menor, debido a que la normatividad institucional permite que en el primer periodo escolar (enero-junio) el ingreso sea de dos grupos de alumnos y en el segundo (agosto-noviembre), el ingreso sólo es de un grupo único, como es el caso del octavo semestre. En cuanto a la distribución por género, la mayor parte de la matrícula está compuesta por mujeres (86.3%), encontrándose una cantidad muy pequeña de varones (13.7%). Lo que nos lleva a inferir que este tipo de carreras, relacionadas con la educación y la docencia, aún siguen teniendo un fuerte sesgo hacia la visión tradicional de la feminización de la labor educativa.

En cuanto al estado civil, encontramos que mayoría de los estudiantes son solteros (86.3%) mientras el porcentaje se reduce al 6.8% para aquellos que son casados y el resto viven en unión libre (6.8%).

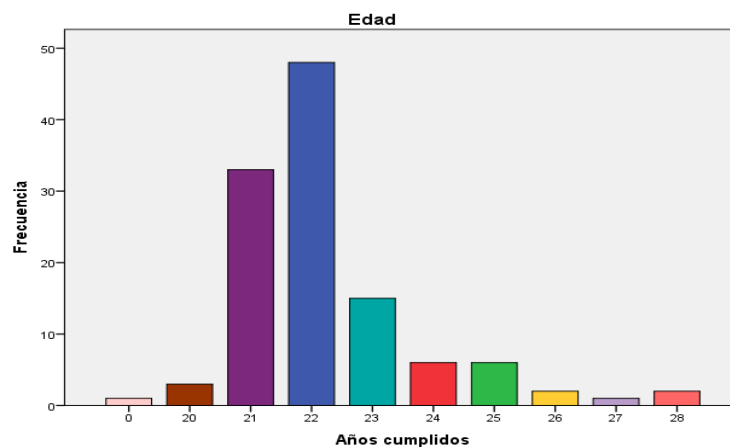
Gráfico 1 Distribución de la población por semestre.



Fuente: Cuestionario para Estudiantes: Disposiciones para la investigación, 2015

Con relación a la edad, destaca el hecho de que la moda corresponde a los 22 años y que la mayoría de estudiantes tienen entre 21 y 23 años, como se observa en el gráfico 2. Dato que nos lleva a identificar que se ha tenido una trayectoria educativa continua o mejor referida como “regular”. También se puede derivar que son muy pocos los estudiantes que pueden adelantar la trayectoria escolar (aquellos con 20 años) y que también son poco frecuentes los que van teniendo una trayectoria tardía (los de entre 24 y 28 años); retraso que puede ser atribuido a interrupciones en su adscripción escolar o algunas repeticiones en grados escolares previos o dentro de la misma carrera.

Gráfico 2. Distribución de la población por edad



Fuente: Cuestionario para Estudiantes: Disposiciones para la investigación, 2015

Con base en los datos presentados hasta este momento, podemos decir que el séptimo semestre es el inicio del último trayecto formativo de los estudiantes de la LCE (es donde se inicia el seminario de tesis), razón por la que quizá se concentra la mayor cantidad de la matrícula estudiada en dicho semestre, lo cual tiene correspondencia con el hecho de que también la mayoría de los estudiantes hayan tenido una trayectoria regular para llegar a estos niveles de la licenciatura (la edad idónea); condiciones que también se ven favorecidas por el hecho de que la gran mayoría son solteros o más bien solteras, ya que también la mayoría son mujeres. Ahora bien, con la pretensión de hacer un análisis más fino sobre las condiciones y características de población estudiada con relación a los objetivos de la investigación, tomamos como base tres dimensiones que caracterizan los procesos formativos, las cuales son: Trayectancia; dispositivos educativos formales (dispositivo pedagógico) y disposiciones para la investigación, mismas que se definen por categorías particulares.

6.2 Trayectancia de los alumnos de la LCE

De acuerdo con Michel Bernard, la *trayectancia* está constituida por tres categorías: a) Trayectoria b) Trayecto y c) Contexto, que para el caso que nos ocupa, en su conjunto corresponden a las características educativas de la población estudiantil y a las condiciones socio-familiares en el que se desenvuelven.

Dado que uno de los objetivos de la investigación es: caracterizar las trayectancias de los estudiantes que han llegado al noveno semestre de la LCE y que tal *trayectancia* les ha permitido o no generar disposiciones para la investigación, resulta de suma importancia darle contenido empírico a tales planteamientos conceptuales, por ello, a continuación se desarrollan cada una de las categorías mencionadas.

6.2.1 Características educativas: la trayectoria estudiantil

Si consideramos que la trayectoria es “el camino recorrido; la línea que sigue una vida en función de las condiciones determinantes que están en su origen: genéticas, culturales, sociales [... entonces la trayectoria] Es el recorrido entre dos puntos, de un punto de partida a otro de llegada” (Bernard, 2006, pág. 158). Desde esta perspectiva, conocer la trayectoria que han seguido los estudiantes para formarse en el campo de la investigación, nos invita a conocer cuál ha sido el camino recorrido por alumno a lo largo de sus estudios de licenciatura, lo que implica indagar sobre las experiencias formativas en investigación que han o no vivido los estudiantes y finalmente si éstas podrían o no estar relacionadas con algún tipo de disposición para la investigación.

6.2.1.1 Experiencias formativas en investigación

Si tenemos presente que la trayectoria es el recorrido realizado en función de las bases de partida hacia una zona de llegada, entonces éstas pueden referir a las experiencias que han vivido y adquirido los alumnos durante su formación universitaria, las cuales los han vinculado en mayor o menor medida hacia la investigación, fomentando así la activación de ciertas disposiciones para la investigación. En este sentido, revisamos cómo se va conformando el proceso formativo para la investigación desde el semestre (séptimo) inicial del seminario de tesis hasta la culminación en el noveno donde se esperaría que el estudiante defina si se titulará por tesis o alguna otra opción, como se verá más adelante.

Séptimo semestre

Algunos estudiantes del séptimo semestre, comparten en mayor medida experiencias relacionadas con la construcción de su protocolo o proyecto de investigación. En este sentido y de acuerdo con su apreciación individual, se logra acceder a algunas de sus valoraciones, las cuales se presentan a continuación:

-...ha sido más como la complejidad de mi tema, porque creo que es muy amplio; y como me voy iniciando en la investigación, siento que mi experiencia es poca como para abarcar un tema tan grande. (S1.7°1DM)

- ...La cultura de la investigación no se ha fomentado desde antes [en años o en semestres anteriores], y de repente que te digan desarróllame un proyecto, entonces es complicado llevarlo a cabo. (S2.7°1DM)

Con estas dos primeras intervenciones, los estudiantes identifican como problemática la posibilidad de acceso a la construcción de un proyecto de investigación, además perciben que se espera que ellos tengan un dominio previo sobre lo que implica la construcción de tal proceso. Por otro lado, quienes sí identifican esas experiencias como proceso de formación, lo encuentran caótico y como una actividad en la que tienen que dar gusto a todos y cada uno de los profesores que les imparten los seminarios relacionados con la investigación. No se reconoce que en esos espacios se dé pie al ejercicio argumentativo o de construcción, aunque algunos comentarios lo expresan se dirigen más a la “sobrevivencia” en el proceso (acreditar) que realmente aprender a construir un proyecto de investigación, como lo reflejan los dos fragmentos siguientes:

-...La mayoría de veces, la manera en que nos imparten las materias, en este caso, como metodologías o seminario de tesis, creo que lo único que hacen, en lugar de fortalecernos, es como que ponernos en conflicto, hasta con nuestras propias ideas porque interviene mucho la manera de..., ¿cómo decirlo?, la dinámica de trabajo del docente y pues considero que esa es la parte como que no me gusta y la parte que sí, es pues que si me interesaría, a lo mejor, resolver problemas educativos. (S3.7°1DM)

-...Aunque se escuche feo, trato de quedar bien con cada profesor o sea que si él me dice cámbiale esto, ¡pues ok!, lo cambio, pero si el otro profesor me dijo que no lo cambiara, lo dejo así... entonces con cada uno estoy, por así decirlo, construyendo un tipo de investigación, estoy haciendo dos, por así decirlo, pero al final de cuentas yo creo que tomo de los dos para dar el mismo sentido que quiero. (S7.7°2DA)

Octavo Semestre

Para el caso de los estudiantes del octavo semestre, la situación no es tan diferente que la de séptimo, pues reconocen que el proceso de formación para la investigación se da más desde el nivel de la teoría (más como deber ser) que con base en la experiencia de investigación de los propios profesores, tal como lo menciona el sujeto 8.8°1DM, quien argumenta que

para resolver problemas educativos cuando va a un aula, tiene que basarse aún en cuestiones teóricas para indagar el por qué ocurre tal fenómeno, por lo que considera que su formación en investigación ha sido más teórica que práctica, de esta forma no se siente tan experimentada; además de esto, menciona algunas problemáticas en relación a la forma de citar a los autores y hacer las relaciones entre las variables.

Por otro lado, el sujeto 9.8°1DA menciona que le ha sido difícil, en primera instancia, identificar un tema de investigación, pero no sólo eso, se aboca más a las dificultades que implica construir un proyecto de investigación y por ende, atender un problema de ese tipo.

Bueno, pues primero decidirme por el tema de investigación fue algo que no sabía ni por dónde, ni cómo comenzar y después, que no he desarrollado a lo mejor las competencias suficientes para afrontar lo que es un problema de investigación, y el querer realizar un proyecto tiene que ver mucho con la voluntad y la disposición que se tenga para otorgar mucho tiempo libre, porque en realidad sí se sacrifican muchas cosas.

Es importante subrayar que el sujeto anterior hace mención a la voluntad y disposición que tiene que tener la persona que se inicia en la investigación, pero a la vez de forma implícita refiere que no le ha sido posible generar esas disposiciones, situación que aparece de forma mucho más clara en el discurso del sujeto 10.8°1DM, quien destaca que en lugar de que el proceso formativo vaya fomentando el cultivo de las disposiciones para la investigación, con el paso del tiempo se ha ido desinteresando en la investigación:

Si me gusta [la investigación], pero con el paso de los semestres nos la han hecho así como muy tediosa, no sé, como difícil, porque hay docentes que no la manejan de una forma, llegas con otro y te dice algo diferente que a lo mejor se contradice o luego así nos piden trabajos y realmente, pues los hacemos con la finalidad de pasar el semestre, porque pues te exigen y te piden lo que ellos quieren y pues no te queda más que hacerlo.

Desde el fragmento anterior, podemos identificar que la forma como se está llevando a cabo el dispositivo de formación, no corresponde con las demandas y necesidades que implica el desarrollo de disposiciones y habilidades para la investigación;

algo que podría aportar una riqueza extraordinaria, en el sentido de problematizar desde diferentes perspectivas y que en ese proceso formativo el estudiante pudiera comprender que en la generación de conocimiento no necesariamente hay una perspectiva y/o proceso metodológico único, se convierte en un desconcierto e incertidumbre que no posibilita concretar un proceso de investigación. Una conclusión preliminar podría dirigirse a que el exceso de seminarios (de metodología o de tesis) en lugar de fortalecer la formación para la investigación promueve desmotivación en los estudiantes, pero además, es necesario reflexionar sobre las características y tipo de formación que tienen los docentes que desarrollan el campo temático.

Finalmente y con base en los argumentos de este último estudiante, es necesario revisar el tipo de habilidades que poseen los estudiantes para poder desarrollar proyectos de investigación, ya que en este caso, él mismo reconoce que se ha percatado de que tiene problemas de comprensión lectora, debido a que sólo repite el texto, pero no le es posible interpretarlo, lo que impide que se apropie de contenidos y por ende, que pueda hacer un ejercicio reflexivo y problematizar la realidad.

Noveno Semestre

Para el noveno semestre, podemos decir que es más clara la reconstrucción de la trayectancia de los estudiantes, puesto que hacer un recorrido sobre su trayectoria ha permitido que este latente la reflexión sobre las posibilidades en el trayecto, tal como se ha descrito tomando como base los planteamientos de Michel Bernard. En este sentido, identificamos que los estudiantes al ingresar a la licenciatura no ven a la investigación como una posibilidad de formación, como se identificó en el apartado de razones de ingreso a la LCE, donde se busca más la formación para la docencia, la capacitación o el desarrollo curricular y no tanto a la investigación como formación profesional. Sin embargo se observo que en el trayecto los estudiantes van construyendo la disposición para la investigación como posibilidad.

En primera instancia cuando entramos a la licenciatura, no se hablaba mucho de investigación, si nos llegaban a decir pues es que investiguen, hagan, indaguen y todo eso, realmente a mi me empezó a gustar cuando yo ayudé en un proyecto colegiado en CEDICSO y estuve con un doctor que realmente nos quiso inmiscuir,

nos quiso meter de lleno en el proyecto y nos hizo que leyéramos, que investigáramos, que viéramos el proceso y creo que fue bastante productivo el hacerlo; entonces, me llamó mucho la atención, me gustó mucho y pues por eso yo creo que quiero ser investigadora, creo que voy para ese ramo. (S11.9°1DA)

En el caso mencionado, podemos identificar que si los estudiantes tienen oportunidad de tener la vivencia –experiencia- de la investigación es más fácil que se interesen por ella. Sin embargo, como lo mencionaron los estudiantes de octavo semestre, si en el transcurso de su formación han observado la variedad de opiniones sobre cómo plantear un problema o cómo hacer un objetivo, luego entonces, eso “de alguna forma destantea y confunde, pero es algo a lo que te puedes enfrentar al construir una investigación, y que sin embargo, tienes que plantarte y decidir; cuál es el camino a tomar”. (S11.9°1DA)

Pero optar por el camino de la investigación, no es tarea fácil, pues el desarrollo de un trabajo de tesis como momento de iniciación del trayecto formativo en la investigación demanda una serie de condiciones como las ha vivido la estudiante 12.9°1DA, quien comenta que dado que optó por titularse por tesis ha tenido que sortear una serie de dificultades con su tutor:

[Una de ellas es]...la contraposición metodológica, entre lo que dice mi tema de investigación que se ha de hacer, o se debe de hacer, con lo que mi directora de tesis dice que debo de hacer. ...opté por construir un tema totalmente interpretativo, mientras que mi tutor de tesis lo orientó muy estadístico y eso causó una gran disminución en el avance, por la forma en que estaba orientada la investigación. (S12.9°1DA)

Por otra parte, la estudiante comenta que ha tratado de resolver esta dificultad, deslindándose un poco de su director de tesis y apoyándose con la maestra de seminario de tesis tres, la cual ha sido, para la estudiante, un eje orientador que le ha brindado asesoría en la cuestión metodológica, condición que generó un sentimiento de satisfacción en la estudiante, con relación a como se ha orientado su investigación. Sin embargo, la estudiante manifiesta incertidumbre, ya que aún le falta presentarlo a su tutor y no sabe cómo va a reaccionar.

En este sentido, el estudiante 13.9°1DM, comenta que a partir de las experiencias que ha vivido, ha notado que depende mucho de la persona que te está guiando en el proceso de investigación, puesto que para algunos tu tema puede ser motivador, y por tanto te alientan para que continúes o bien, te cortan el entusiasmo para desarrollar un proyecto de investigación.

Te dicen que pues a lo mejor tu tema de investigación no tiene alcance, para qué lo haces si no tiene importancia, pero en este momento, me llamó la atención la materia de seminario de tesis tres, porque la motivación que te da la maestra es agradable, tú sientes que no es que lo tengas que hacer sino que lo hagas por un gusto propio. (S13.9°1DM)

...al inicio de mi experiencia en investigación no era de mi total agrado, por el hecho de tener que leer mucho y estar tanto tiempo sentada, pero que cuando se trata de la acción, de ir a un aula de clases, es algo que me agrada mucho. Para mí, lo que ha representado mayor problema ha sido la búsqueda y comprensión de textos; sin embargo, veo la manera de hacerlo, lo que me ha ayudado a ser más analítica y tener mayor comprensión lectora. (S17.9°2DA)

En mi caso, de acuerdo a como he vivido la investigación, es por eso que no me gusta tanto, pues la forma de enseñanza del profesor, la programación de las sesiones, los temas y el carácter del profesor son lo que más me causó problema. (S16.9°1DI)

En este último caso cabe destacar que para el alumno la LCE no es de su total agrado, ya que constantemente comenta que piensa estudiar algo diferente y que entonces investigará sobre el tema que sea de su interés.

Por otra parte, el estudiante 17.9°2DA, logra identificar que los estudiantes revisan y hacen comparaciones entre las diversas formas o estilos de formar para la investigación, ya que comenta que al hablar con otros compañeros de su mismo semestre, pero de otro grupo, ha identificado ciertas diferencias en cuanto a las maneras de elaboración de su anteproyecto y/o proyecto de investigación, destacando el hecho de que algunos se han enfocado principalmente en la construcción teórica sin que hayan tenido la oportunidad de salir a campo; al respecto tenemos lo siguiente:

Aquí te dan las nociones, sí, pero te digo son muy vagas... los maestros que saben pues no tienen a veces esa disposición de tiempo de venir, porque siempre se la pasan allá en CEDICSO [área donde se ubican los posgrados y cubículos de investigadores], con trabajos si bajan a calificar, así todo, [o te dicen] nada más léanse este libro y entiéndanle y háganme un resumen y ya, no te orientan y motivan a que pues te inclines por la investigación, al contrario, dices: ¡ay la investigación!, no les gusta a los compañeros créeme, es difícil.

No obstante lo anterior, algunos estudiantes tienen oportunidad de contar con experiencias en el campo de la investigación, como es el caso del estudiante 18.9°2DA, quien comenta que afortunadamente en la trayectoria de la licenciatura tuvo la oportunidad de irse a dos veranos de investigación, uno en Colima y otro, en Guanajuato; Sin embargo, también hace referencia a la discontinuidad en el desarrollo del proyecto de investigación, debido a que en la licenciatura no tienen a una persona que les esté dando seguimiento en los tres seminarios de tesis; te enfrentas con diferentes formas de trabajar, lo que genera que durante los cambios de seminarios de investigación, también se tenga que cambiar el proyecto, proceso que pocas veces puede culminar en el desarrollo de una tesis:

Ahorita que ya estoy en tercero [seminario de tesis 3], realmente mi tema cambió, y lo cambié cuando estaba a la mitad, entonces prácticamente tuve que volver a empezar, pero era porque desde un inicio *sentí* que no estaba haciendo lo que yo quería realmente. (18.9° 2DA)

Por otra parte, la alumna comentó que el interés que tiene hacia la investigación no se debe a una persona como tal, sino a las experiencias que ha podido tener a través de la misma investigación. En este sentido, respecto a las formas particulares de participación en investigaciones, se indagó de qué manera los estudiantes se involucran en ellas.

6.2.1.2 Valoraciones estudiantiles sobre la investigación a partir del recorrido universitario

El valor que puede otorgar un estudiante a la investigación puede ser sustancial ya que a partir de ello es como podrá o no dar paso a una estrecha relación; es decir, un estudiante que considere la importancia de esta formación para la investigación muy probablemente

tendrá posibilidades de conformar un vínculo más estrecho hacia esta a partir de una elección libre; por ello, se preguntó a 117 estudiantes que tan importante es contar con una formación orientada hacia la investigación; al respecto, lo siguiente: el (46.2%) de los ellos consideran que es muy importante y el (50.4%) mencionan que es importante; el porcentaje acumulado entre estos dos refleja que el (96.6%) de la población encuentra algo positivo en la investigación lo que es considerado favorable ya que sólo el 3.4% menciona que es poco importante y ninguno de los alumnos eligió la opción “sin importancia”.

De esta forma, aunque existan ciertas dificultades en el proceso formativo del campo de la investigación se puede denotar que la investigación sigue siendo importante para los estudiantes ya que mantiene un alto nivel de reconocimiento en su vida académica. Lo anterior puede dar apertura hacia la generación de disposiciones y habilidades para la investigación, a fortalecer su formación profesional, a que el estudiante alcance metas como la realización de algún posgrado, entre otros.

Tabla 3. ¿Qué tan importante es para ti contar con una formación orientada hacia la investigación?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Muy importante	54	46.2
	Importante	59	50.4
	Poco importante	4	3.4
	Total	117	100.0

Fuente: Cuestionario para Estudiantes: Disposiciones para la investigación, 2015

Ahora bien; como se reflejó en apartados anteriores la importancia de “sentirse bien” con lo que se investiga es un aspecto que logra generar un vínculo estrecho con lo que se está investigando; es por ello, que se procede entonces a conocer el gusto que tienen los alumnos por la investigación ya que este aspecto es uno de los puntos de partida más importantes que logran influir en la conformación del propio trayecto del estudiante.

Al respecto, se logra apreciar que al (70.1%) de los alumnos si les gusta la investigación, mientras que al (29.1%) de ellos que no les gusta y solo un (.9%) no contestó.

Tabla 4. ¿Te gusta la investigación?

		Frecuencia	Porcentaje
Válid o	No contesto	1	.9
	Si	82	70.1
	No	34	29.1
	Total	117	100.0

Fuente: Cuestionario para Estudiantes: Disposiciones para la investigación, 2015

Asimismo, a partir de los resultados anteriores se profundiza en el ¿Por qué? de estas respuestas; a continuación, se revelan los siguientes hallazgos: se logra apreciar que algunos alumnos a los que les gusta la investigación son conscientes de su utilidad, ya que señalan su importancia para el avance de la ciencia y la tecnología, al igual porque consideran que es la herramienta más importante a través de la cual se puede generar conocimiento, resolver problemas y atender a las necesidades sociales.

De igual forma otro grupo de alumnos señalan el gusto por la investigación debido a la utilidad que tiene para la vida y porque es complemento de otras ramas de la educación.

En este mismo sentido se logra observar que consideran que a partir de la investigación se pueden desarrollar o concretar habilidades que se han adquirido a lo largo de la licenciatura y por otra parte algunos generan un gusto debido a que esta es la base de su preparación para continuar al posgrado.

Finalmente se logra apreciar que algunos estudiantes consideran que es una herramienta a partir de la cual pueden ejercer su libertad de pensamiento además de que permite la posibilidad de entender y explorar diversidad de fenómenos.

En consecuencia, los alumnos a lo que no les gusta la investigación señalan que es porque consideran problemas de diversa índole como: ver a la investigación como un proceso tedioso, complicado, aburrido y difícil y porque no tienen conocimiento de qué trate verdaderamente la investigación. En otro aspecto, consideran algunas deficiencias personales como es no creer que son buenos y/o aptos en ello, distinguir que carecen de habilidades o hábitos como puede ser el hábito para la lectura y carecer de motivación al inicio de la carrera ya que consideran que esta se ha enfatizado al final; por otra parte, algunos alumnos hacen alusión a que es porque existe incongruencia en el seguimiento que se da por parte de los docentes a la construcción de sus trabajos.

Cada una de las respuestas anteriores refleja variedad de áreas de oportunidad para reforzar aspectos positivos y/o para trabajar en aquellos que es necesario atender, especialmente aquellos aspectos que generan cierta insatisfacción en el alumno ya que contribuir a generar un vínculo mucho más positivo hacia la investigación posibilitara que el alumno decida acercarse a esta, lo que a su vez facilitara la activación de mas disposiciones para la investigación.

6.2.1.3 Participación en actividades investigativas

Respecto a la disposición de los alumnos para participar en actividades investigativas se logró identificar, a partir de sus prácticas, tres tipos de disposición: la activa, la media y la inactiva. En el caso de los estudiantes que mantienen una disposición activa para la investigación, ubicamos a aquellos estudiantes que ya han participado o desean hacerlo, además de que presentan diversas razones para hacerlo, como generar currículo vitae [producción académica objetivada] a partir de la colaboración en congresos, aprender y ganar experiencia al colaborar con investigadores, adquirir habilidades que incluso ayuden también en otras áreas de la educación y no sólo a la investigativa; construir algún proyecto de investigación, el cual servirá posteriormente para cumplir los requisitos de acceso al posgrado.

Pero los estudiantes que presentan una disposición media, reconocen que sí les agradaría participar en alguna actividad de investigación, pero siempre y cuando sea algo de interés propio, pero no en algo que sea hecho por invitación. En estos casos son los estudiantes quienes deben identificar alguna situación de oportunidad, pero no es característico de ellos el buscar a alguien que se encuentre realizando un proyecto para entonces incorporarse.

Finalmente, están aquellos estudiantes que mantienen una disposición inactiva, puesto que comentan abiertamente, que no es ni sería de su agrado participar en alguna actividad o proyecto de investigación, esto atribuido a la poca motivación que tuvieron en su proceso formativo, además de que visualizan que tal actividad de investigación es tediosa, complicada y que implica mucho trabajo.

6.2.2 El trayecto estudiantil

Como se mencionó en el apartado conceptual, el trayecto [el cual forma parte de la trayectoria] refiere a un conjunto de caminos posibles y, por tanto, de elecciones posibles. Es decir, se refiere a las opciones y capacidades de elección que se le presentan al sujeto y que mediante ellas, va conformando su trayecto formativo (Bernard, 2006). Es así que para la construcción de este apartado se consideran cuatro categorías básicas, que permiten dar cuenta del trayecto formativo: la elección de ingreso a la LCE; las expectativas académicas; los criterios y razones de elección sobre la modalidad de titulación y la investigación como una opción laboral. La información que se irá presentando corresponde a las respuestas que se dieron al cuestionario elaborado para tal fin y serán complementadas con la información que se obtuvo mediante las entrevistas y los registros de observación.

6.2.2.1 Elección de ingreso a la LCE

Para identificar el punto de partida, es necesario conocer cuáles fueron los aspectos o razones por las que los alumnos decidieron estudiar la Licenciatura en Ciencias de la Educación. El motivo que ocupa mayor presencia en las respuestas de los estudiantes, es el que expresa que se tuvo un acercamiento al mapa curricular de la LCE. En el que les fue posible identificar que la carrera no sólo se enfoca a la docencia, sino que también aborda conocimiento de diversas áreas de la educación, como lo es: capacitación, currículo, evaluación e historia de la educación, entre otros temas de interés en este campo.

Por otra parte, otro grupo de alumnos comentaron que su elección se debió principalmente al gusto y a la vocación que tienen por la docencia, tal como lo ilustra el siguiente fragmento de entrevista:

...yo desde pequeña quería ser maestra, [...] yo enseñé a leer a mis hermanos y a mis primos (S2.7°1DM)¹

¹ La presentación de las entrevistas se realizan en función de los siguientes aspectos: S (sujeto) N (Número de sujeto entrevistado), la siguiente clave corresponde al semestre y grupo, Finalmente, se presenta el tipo de disposición que muestra el sujeto con base a la información recolectada: (DA) Disposición activa, (DM) Disposición media y (DI) Disposición inactiva para la investigación.

Otro grupo de alumnos se vieron influenciados por la tradición familiar, en donde observamos que la LCE es equiparada con la formación para la docencia (la normalista), tal como se expresa en el siguiente comentario:

Mis abuelos son maestros y mi papa también; además de que él siempre se inclino a contribuir a mejorar la educación; la mayoría de mi familia está afianzada a este ámbito laboral y por eso me llamo la atención. (S3.7°1DM)

Para otro grupo de estudiantes, son las circunstancias las que fueron definiendo su trayectoria porque al presentar su examen de ingreso fueron aceptados en esta carrera, aun sin que fuera la elección “ideal”; y a pesar de tener otras opciones en puerta o que su deseo fuera el ser profesor normalista, mantuvieron la decisión de continuar su permanencia en la institución.

Presenté mi examen para la escuela normal Benito Juárez y aquí en la universidad, pero en esa ocasión fui seleccionado aquí y ya después tuve la oportunidad de volver a presentar el examen [en la normal] pero pues decidí mantenerme aquí en la universidad. (S4.7°1DM)

Al respecto, se logra apreciar una fuerte afinidad entre el gusto que se tiene por la carrera con los tipos de disposición para la investigación. Esto es, aquellos alumnos que cuentan con *disposición activa* para la investigación son alumnos que además de que les apasiona y les gusta su carrera, están comprometidos e interesados tanto en los conocimientos propios de la disciplina como en conocimientos propios de la investigación, se caracterizan porque no solo se quedan en el cumplimiento de la elaboración de un proyecto o anteproyecto de investigación sino que algunos de ellos buscan un acercamiento con investigadores, colaborar en el desarrollo de proyectos de investigación, realizar un proyecto de tesis, participar como ponentes, entre otras actividades relacionadas con la investigación; ya que consideran que es a partir de la investigación (producción de nuevo conocimiento) como se puede lograr un verdadero cambio.

Por otra parte, aquellos alumnos que cuentan con *disposición media* para la investigación, se caracterizan porque cuentan con un gusto medido por la licenciatura,

es decir, que estos se encuentran satisfechos con la carrera y están dispuestos a concluir sus estudios lo más satisfactoriamente posible, aun cuando esto implique construir un proyecto o anteproyecto de investigación. Sin embargo, han tomado la decisión de seguir un rumbo distinto a la investigación, ya sea por la facilidad o gusto que han tenido hacia otra disciplina de la educación; la mayor parte de estos estudiantes han expresado que aunque no tienen tanto apego hacia la investigación, consideran que ésta les servirá al complementarla con otros ámbitos educativos.

Finalmente, aquellos alumnos que cuentan con *disposición inactiva* hacia la investigación es porque cuentan con cierto desinterés hacia la carrera; pero eso no significa que no les interese la investigación; si no más bien se logra corroborar que parte de la disposición que muestra el alumno tiene que ver con el agrado que este tenga hacia lo que está estudiando (esta es una oportunidad para activar disposiciones) tal como lo ilustra el siguiente fragmento de una entrevista:

Elegí esta carrera sin saber a qué me estaba adentrando, entonces como que de cierta manera sí me gusta la educación, pero hoy en día como que me gusta en otro ámbito, me hubiera gustado estudiar para profesor de educación física; hubiera sido increíble, y ahí si hubiera estudiado un tema de investigación de mi interés, ahorita me cuesta mucho encontrar un tema que realmente me favorezca a mí, me haga sentir bien. (S16.9°1DI)

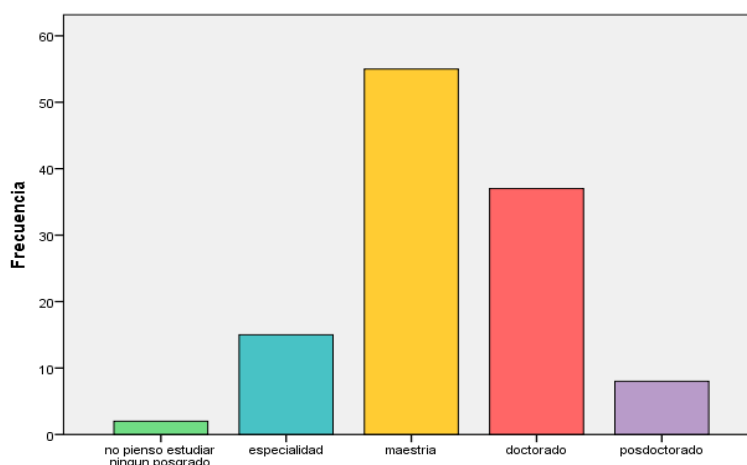
Desde perspectivas presentadas en las líneas precedentes, se logra revelar la importancia que tiene para el alumno el “sentirse bien” con lo que está estudiando, dado que si no es así, resulta verdaderamente difícil con el desarrollo de los estudios de licenciatura, y en ese sentido, el desinterés no es sólo en el hecho de apegarse a la investigación sino también a otras disciplinas o campos temáticos que componen su licenciatura.

6.2.2.2 Expectativas académicas

En el transcurso de su formación académica el alumno tiene que tomar elecciones que inciden en los caminos posibles a seguir conformando así su trayecto² formativo; Por ello, se pregunta al estudiante sobre sus expectativas académicas, con el propósito de conocer qué tanto estas expectativas promueven o no las disposiciones que tenga el alumno para a investigación.

Al preguntar a los alumnos ¿Cuál es el nivel máximo de estudios que han decidido alcanzar profesionalmente? Se encontró que el 47.0% se interesa en realizar una maestría, 31.6% un doctorado, 12.8% una especialidad, así como 6.8% desea realizar un posdoctorado. Es sorprendente que sólo el 1.7% no piensa estudiar ningún posgrado, tal como se muestra en el gráfico 3.

Gráfico 3. Nivel máximo de estudios que ha decidido alcanzar



Fuente: Cuestionario para Estudiantes: Disposiciones para la investigación, 2015

Los resultados anteriores señalan que, considerando la totalidad de semestres en el programa académico, casi la totalidad de estudiantes (98.2%) aspiran a realizar un posgrado, lo que de alguna manera estaría determinando que, ante tales cifras existiera una alta necesidad de promover las disposiciones para la investigación en los egresados de la

² El trayecto, refiere a un conjunto de caminos posibles y, por tanto, de elecciones posibles. Es decir, que se refiere a las opciones y capacidades de elección que se le presentan al sujeto y que mediante ellas va conformando su trayecto formativo (Bernard, 2006).

Licenciatura en Ciencias de la Educación, ya que los posgrados del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu) de la UAEH se han caracterizado fundamentalmente por la elaboración de proyectos de investigación, como modalidad de obtención del grado. Por otra parte, dado que la mayoría de los estudiantes han optado por la perspectiva de continuar con la realización de un posgrado, podría considerarse entonces, que esa mayoría sea la que logre manifestar de manera favorable disposición hacia la investigación; sin embargo, se denota que el hecho de que quieran (o esté latente el deseo de) continuar con un posgrado no garantiza que el alumno logre activar por completo estas disposiciones, debido a las múltiples dificultades que se presentan durante su trayectoria³.

Una característica confirmada por Moreno-Bayardo (2002) es que el estudiante aún en el posgrado llega a presentar ciertas deficiencias en habilidades investigativas, ya que éstas no fueron adquiridas del todo durante su paso por la licenciatura. Ante esta situación y como se ha constatado, existe la necesidad de solucionar los aspectos problemáticos que persisten en la formación para la investigación del alumnado, y que inciden en la promoción de estas disposiciones. Por otra parte, y de manera complementaria con estos hallazgos, es importante motivar al estudiante, ya que como se pudo constatar en resultados anteriores, el “sentirse bien” el “interés” y el “gusto” por la investigación han sido aspectos claves para la *activación disposicional*.

6.2.2.3 Elección de la modalidad de titulación

Con base a la perspectiva teórica de Bernard (2006), el trayecto señala que los sujetos tienen una importante participación en sus propios procesos de formación, ya que tienen la capacidad de decidir, y la autoridad y voluntad para trazar y construir su propio recorrido; de esta manera, la elección de la modalidad de titulación se vuelve un aspecto medular, puesto que el hecho de decidir por cierta forma de titulación promoverá en menor o mayor medida la activación o no de ciertas disposiciones para la investigación.

³ La trayectoria es el camino que se hace, el recorrido en construcción. Es el producto de decisiones y de realizaciones de los propios sujetos en formación. (Bernard, 2006).

Con la finalidad de comprender el porqué de las diversas opciones de titulación por las que optan los egresados de la licenciatura, a continuación se presenta un panorama general sobre las modalidades de titulación existentes en la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Esta licenciatura cuenta con un reglamento interno, el cual se rige a su vez, por el reglamento escolar general 2009 de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo que comenzó a tener vigencia a partir del 30 de junio de ese año y que señala, en cuanto a los trámites de titulación, lo siguiente:

Los alumnos inscritos antes del 30 de junio del año 2009 y los egresados con carta de pasante vigente, podrán titularse por cualquier modalidad contemplada en el Reglamento de Control Escolar abrogado o por la modalidad que establece el Reglamento Escolar aprobado el 30 de junio de 2009. Los alumnos inscritos en el ciclo escolar Julio-Diciembre 2009 y que hayan egresado, a partir del ciclo escolar Julio-Diciembre 2013, se titularán al concluir su programa de acuerdo a lo que establece el Reglamento Escolar aprobado el 30 de junio de 2009. (UAEH, 2014)

Respecto a lo anterior, se identifica que los estudiantes que ingresaron a partir del ciclo escolar Julio-Diciembre 2009 lograrán obtener una titulación de forma automática cumpliendo sólo los siguientes requisitos:

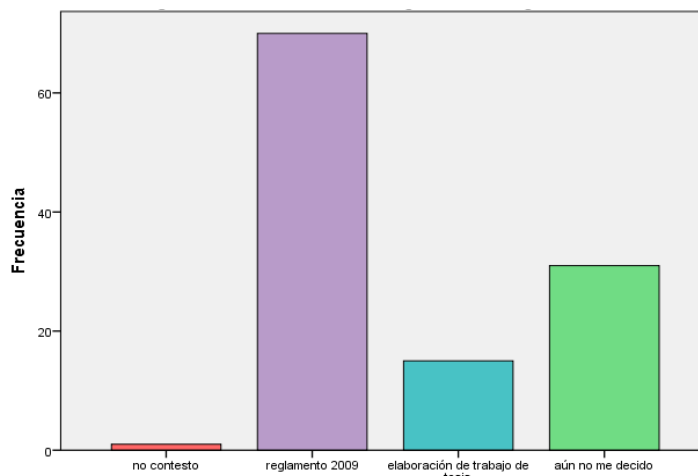
- Concluir el programa educativo correspondiente;
- Cumplir con todos los requisitos establecidos en el programa educativo;
- Presentar y acreditar el examen general de egreso; (EGEL-LICENCIATURA);
- Concluir el servicio social correspondiente (Licenciatura);
- Integrar expediente y cumplir con el acto protocolario de titulación. (UAEH, 2014)

Por otra parte, en lo que respecta a la LCE, ésta establece que el alumno deberá cumplir obligatoriamente en tiempo y forma la realización de prácticas profesionales (LCE, 2014).

Tomando en cuenta lo anterior y de acuerdo con los resultados arrojados, se identifica que 59.8% del alumnado prefiere titularse por reglamento 2009, lo que refleja que los estudiantes podrán obtener su título profesional siempre y cuando cumplan con los aspectos señalados anteriormente. No obstante, quizá al estar latente la posibilidad de realizar un posgrado, se identifica que el 26.5% de la población estudiada aún no se decide

por qué tipo de modalidad a elegir para su titulación, mientras que sólo el 12.8% del estudiantado ha decidido optar por la elaboración de trabajo de tesis, tal como lo muestra el gráfico 4.

Gráfico 4. Modalidad de titulación elegida o a elegir por los estudiantes



Fuente: Cuestionario para Estudiantes: Disposiciones para la investigación, 2015

Después de la obtención de los resultados anteriores y con base en las entrevistas realizadas a los estudiantes del séptimo, octavo y noveno semestres de la LCE, se prosiguió específicamente a preguntar: ¿por qué eligieron esa modalidad de titulación?, por lo que a continuación se dan a conocer algunos de los motivos que incidieron en dicha elección.

Los alumnos que se titularán por Reglamento 2009 señalan varios aspectos que contribuyen a esta decisión; el primero porque es la forma más rápida para obtener el título, lo cual garantiza su pronta inserción en el ámbito laboral; además de no tener que cumplir con tanto requisito administrativo. Por otra parte, algunos otros manifiestan que es porque ven al trabajo de tesis como un proceso que implica diversidad de compromisos, como es el tiempo personal que se debe destinar al proyecto y el tiempo para poder culminar la tesis, según marca el reglamento escolar, lo que genera en cierta, parte trabajar bajo mucha presión y estrés. Finalmente, expresan que deficiencias personales en el área investigativa, al igual que la falta de estrategias de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de las competencias que se requieren para la investigación y muchas veces, los maestros tienen formas diversas de entender lo que es investigación, por lo que eso genera falta de motivación.

Los aspectos anteriores, como se puede notar, inciden en el trayecto del alumno (toma de decisiones), los cuales a su vez logran promover *disposición inactiva* para la investigación; parece que muchas de estas situaciones ponen la balanza de su lado contrario más que el interés o gusto que logre poseer el alumno para la investigación. Es por ello que se plantea la importancia de generar, desde los primeros semestres, las disposiciones que a su vez contribuyen al desarrollo de habilidades para la investigación, ya que éstas no se promueven solamente con los cursos de metodologías o seminarios de investigación sino más bien se generan en la totalidad de las asignaturas, mediante las diversas dinámicas, y estrategias pedagógicas que se llevan a cabo en cada una de ellas.

Finalmente, encontramos estudiantes que aún no deciden cuál será su opción de titulación, por lo que se ubican en una *disposición media* para la investigación. Es decir, cuentan con cierto interés por el desarrollo de un proyecto de investigación para una tesis, pero aún siguen analizando los pros y contras de éste, como se expresa en el fragmento de la entrevista que aparece a continuación, mediante el que se logra apreciar que la estudiante es motivada más por el plus que le podría brindar la elaboración de una tesis para acceder a un posgrado que por la experiencia en sí de la investigación.

Por comodidad sería la de reglamento 2009, pero considero también que titularme por tesis sería como un área de oportunidad a futuro para estudiar un posgrado.

(S4.7⁰1DM)⁴

Respecto a los alumnos que pretenden titularse por tesis, se logra apreciar que poseen ciertas cualidades, puesto que manifiestan de manera constante el hecho de querer estudiar un posgrado, como se aprecia en la siguiente entrevista:

Nos interesa el tema, nos interesa la investigación, es algo que podemos aportar nosotras y aparte, es algo que nos gusta. La investigación nos llamó demasiado la atención; es algo que realmente nos apasiona; además de que nosotras no nos quisimos quedar en la fase de ¡ah! pues hicieron el examen y lo pasaron, pues ¡va! órale. (S11. 9o1DA)

⁴ La presentación de las entrevistas se realizan en función de los siguientes aspectos: S (sujeto) N (Número de sujeto entrevistado), la siguiente clave corresponde al semestre y grupo y finalmente se presenta el tipo de disposición que muestra el sujeto en base a la información recolectada: (DA) Disposición activa, (DM) Disposición media y (DI) Disposición inactiva para la investigación

[Me interesa la titulación por tesis...] Porque no me quiero quedar en el conformismo de hacer un examen y ya, con la tesis te llevas una gran experiencia profesional y personal, aunque pestañees veinte mil veces, pero ¡aquí está la tesis! (S12.9º1DA)

La tesis la vamos construyendo casi desde que iniciamos la carrera, porque desde que iniciamos te dan pautas como para empezar a investigar, entonces digo: si estamos investigando desde un inicio: ¿por qué no podemos titularnos por tesis?, tal vez pueda haber algunas dificultades y digas, no pues es que tal vez no, pero yo digo que sí se podría. (S11. 9º1DA)

Los estudiantes que llegan a optar por el desarrollo de una tesis como modalidad de titulación, en su mayoría son alumnos que cuentan con *disposición activa* para la investigación, son estudiantes que logran visualizar la tesis como algo que va más allá del requisito de titulación; la mayoría de ellos no pretenden quedarse en su zona de confort a pesar de que están conscientes de que durante su formación y proceso de construcción de su trabajo de investigación habrá una serie de dificultades que tendrán que afrontar.

Este interés influye en el trayecto (decisiones del alumno) viéndose reflejado como lo podemos observar en la construcción de un trabajo de tesis. Cabe señalar que la promoción o generación de *disposiciones* para la investigación no solo gira en torno a la construcción de un trabajo de tesis, más bien, el trabajo de tesis sólo es una de las muchas formas para poner en acción (activar) y reforzar las disposiciones y, de manera conjunta con las habilidades para la investigación; es por ello que se dice que aquellos alumnos que se han titulado por tesis en el pre-grado (licenciatura) llegan a los posgrados con mayor y mejor preparación que aquellos que no se titularon por tesis.

6.2.2.4 la investigación ¿una opción laboral?

Con la visión prospectiva del campo laboral, se pretende conocer las razones que orientan a los estudiantes a conformar en cierre en su trayecto, en razón de considerar a la investigación como una opción laboral o no, y cómo es que esta decisión podría o no promover sus disposiciones para la investigación.

Al respecto se logra apreciar un panorama bastante escaso de estudiantes que piensan dedicarse como tal a la investigación; en este sentido y con base en las entrevistas realizadas, los alumnos manifiestan lo siguiente:

Escribir me gusta mucho y conocer sobre todo, tener una nueva visión del mundo es algo que a mí me apasiona entonces aunque las otras ramas de la carrera son buenas, creo que la investigación te deja mucho, no solamente en lo profesional sino en lo personal, porque me gusta mucho estar en contacto con las personas, entonces el hacer investigación es estar completamente en contacto con otras personas y conocer, así es. (S18.9°2DA)

En consecuencia, algunos otros estudiantes comentan que los motivos para dedicarse a la investigación son: adquirir fundamentos y bases científicas que permitan hacer verdaderos cambios, obtener panoramas más amplios, ayudar a la gente; difundir hallazgos de investigación y generar soluciones hacia los problemas educativos.

En el caso de los alumnos que no piensan dedicarse a la investigación como tal, pero que consideran que es importante y fundamental para complementar su desempeño profesional, comentan lo siguiente:

...Si nos dedicamos a la docencia, deberíamos ser profesores investigadores, no solamente vernos como un transmisor de información, sino analizar y preguntarnos el por qué de esa situación, qué paso ese día en clase, qué puedo hacer para mejorar, no sólo quedarme con el programa, sino explotar todo lo que pase en tu aula e indagar cómo puedes resolverlo o hacer mejor lo que es tu práctica. (S12.9°1DM).

...No está como en mis planes dedicarme totalmente a la investigación, porque como te digo, requiere muchísimo tiempo, muchísimo trabajo, pero ¿eh? a lo mejor, en un futuro sí sería; ¡este!, pues no sé cómo decirlo, muy enriquecedor para mi propia persona, porque decían en alguna conferencia, la investigación te da muchas cosas que tu puedes aprender y lógicamente, si no sabes algo, ¿cómo lo vas a saber?, pues investigando. (S13.9°1DM)

...Sí me gustaría dedicarme a la investigación, pero no encerrarme en un cubículo como los investigadores, o sea no tan de lleno, no ser un profesor investigador como tal, así como ellos que prácticamente están todo el día en el cubículo, yo siento que

no sería algo que yo disfrutaría hacer, pero si podría hacer investigación y de repente un artículo o alguna ponencia. (S14.9⁰1DM)

Con base en las apreciaciones anteriores, en efecto se confirma que aunque los alumnos no pretendan dedicarse a la investigación como una profesión o actividad laboral, para ellos ésta forma parte importante de su desempeño académico y profesional. No obstante esta apreciación, también se identificaron estudiantes que respondieron no pensar o querer dedicarse a la investigación, ya que respondieron tácitamente con un “No”, acompañado de algunos argumentos como el siguiente:

Ahorita como estudiante creo que es un tanto laboriosa, es dedicación total a la investigación y no sé creo que tengo otras cosas en mente, no es tanto como investigar. (S16.9⁰1DI)

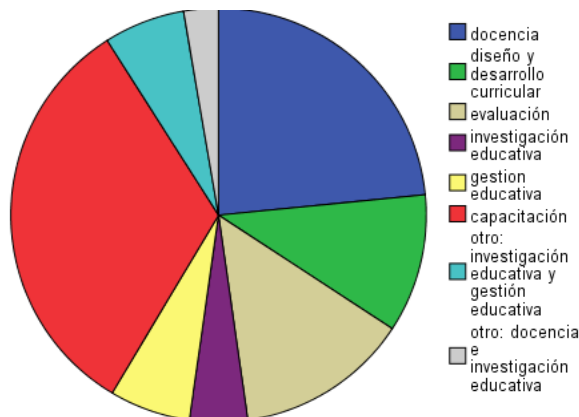
A manera de reflexión, mucho depende del trayecto formativo que se construya, ya que se logra notar que aquellos alumnos que perfilan dedicarse a la investigación o ven la importancia de ésta para su desempeño académico y profesional logran generar un vínculo mucho más estrecho, activando así su *sistema disposicional*; de manera contraria de aquellos que han expresado un “no” definitivo, el cual genera cierto “estancamiento” o *inactivación disposicional*. Sin embargo, cabe mencionar que este tipo de disposiciones pueden cambiar de acuerdo al contexto, trayectoria o trayecto por los que atraviesa el estudiante; es decir, se ven supeditadas en forma favorable o desfavorable por la propia trayectoria.

La información anterior es complementada con los datos que se obtuvieron con la aplicación del cuestionario, corroborando que las expectativas de la investigación como opción laboral son muy bajas. Solo el (4.5%) de los alumnos pretenden dedicarse a la investigación educativa; algunos otros (6.3%) pretenden combinar esta ocupación con la gestión educativa y el (2.7%) la pretende articular con la docencia. Sin embargo, con relación a la actividad que piensan desarrollar como profesionales, el mayor porcentaje se encuentra en quienes quieren dedicarse a la capacitación (32.4%), seguidos de la docencia (23.4%) y el campo de la evaluación educativa (13.5%). Por otra parte, sólo 10.8% de los

estudiantes quieren dedicarse al diseño y desarrollo curricular y, en menor medida (6.3%), están los que quieren dedicarse a la gestión educativa, tal como se muestra en el gráfico 5.

Gráfico 5. ¿Cuál es el principal campo laboral en el que te gustaría incursionar al egresar de la LCE?

Fuente: Cuestionario para Estudiantes:
Disposiciones para la investigación,
2015, SPSS.



6.2.3 características socio - familiares de los estudiantes: el contexto

El contexto para Bernard (2006) es considerado como una influencia a través de la cual la persona realiza su recorrido para conformar su *trayectoria*. Es por ello, que en este apartado se presenta un panorama del contexto personal, familiar, económico y laboral de los estudiantes. Ello con el propósito de develar cómo estas condiciones pueden o no poner al estudiante en contextos favorables o desfavorables.

6.2.3.1 Sostén socioeconómico

El sostén socioeconómico permite conocer cuál es el principal apoyo económico para el estudiante y qué tanto cuenta o no con responsabilidades económicas, ya que se considera que aquellos estudiantes que pueden cursar su carrera sin dificultades económicas, posiblemente, tendrán una posición favorable para el desarrollo de sus actividades como estudiantes, condición que puede contribuir a la activación de sus disposiciones y condiciones para el desarrollo de actividades de investigación.

Como podemos observar en la tabla 5, se distingue a un grupo de 84 estudiantes que representan el 71.8% de la población que cuenta con apoyo económico de sus padres, como principal fuente de sustento. Lo que constituye un componente importante para pensar en excelentes condiciones de educabilidad. Esto es, el hecho de que los estudiantes cuenten con los recursos económicos a partir del apoyo de los padres representa una carga más ligera para ellos, ya que implica tener menor preocupación por cubrir aspectos básicos de supervivencia; sin embargo, como se puede apreciar en la tabla 6, de los 84 alumnos que cuentan con apoyo económico de sus padres 18 de ellos comentan que el recurso es insuficiente, no obstante más de la mitad (65 estudiantes) de esta población considera que tal recurso es suficiente y sólo uno de ellos que es excelente.

Tabla 5. Apoyo económico principal

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Padres	84	71.8
	Familiares	3	2.6
	Pareja	10	8.5
	Beca	4	3.4
	Trabajo	8	6.8
	Otro: "padres y trabajo"	2	1.7
	Otro: "tutores"	2	1.7
	Otro: "padres y familiares"	2	1.7
	Otro: "beca y trabajo"	2	1.7
	Total	117	100.0

Fuente: Cuestionario para Estudiantes: Disposiciones para la investigación, 2015, SPSS.

Otra fuente de apoyo al sustento económico para diez de los estudiantes, es el que reciben por parte de su pareja (8.5%), sin embargo, dos de ellos mencionan que su apoyo económico es insuficiente y ocho, que es suficiente. El tercer lugar se encuentra en un grupo de ocho alumnos que representan el 6.8% de la población, quienes señalan que el trabajo personal es su principal fuente de sustento. Se trata de alumnos que son

económicamente independientes, lo cual, además de demandarles tiempo en sus estudios, conlleva la adquisición de una serie de compromisos en el ámbito laboral, lo que finalmente demandará tiempo y energía adicionales. Para cinco de estos estudiantes, los recursos semanales que perciben resultan insuficientes, mientras que para los otros tres, son suficientes.

Por otra parte, una pequeña cantidad de estudiantes (3.4%), todos solteros, reconoce que la beca estudiantil es la principal fuente de sustento económico; para dos de ellos el recurso es insuficientes, mientras que para los otros dos es suficientes. Finalmente, fue posible identificar otras fuentes de ingresos, en las que los alumnos perciben apoyos económicos compartidos, es decir, por parte de sus padres y del trabajo (1.7%), de algún tutor (1.7%), por parte de sus padres y familiares (1.7%) y, de la combinación beca y trabajo (1.7%). En este caso también se identificó que la mitad (4) estudiantes considera que los recursos son suficientes mientras que los otros cuatro opinan que no.

Tabla 6. Apoyo económico con los recursos económicos semanales con los que cuentan
tabulación cruzada

Fuente de apoyo económico principal	Los recursos económicos semanales con los que cuentan son			Total
	Insuficientes	Suficientes	Excelentes	
padres	18	65	1	84
familiares	1	2	0	3
pareja	2	8	0	10
Beca	2	2	0	4
trabajo	5	3	0	8
otro: padres y trabajo	1	1	0	2
otro: tutores	0	2	0	2
otro: familiares y padres	1	1	0	2
otro: beca y trabajo	2	0	0	2
Total	32	84	1	117

Fuente: Cuestionario para Estudiantes: Disposiciones para la investigación, 2015, SPSS.

La caracterización anterior ha permitido identificar que 84 estudiantes cuentan con apoyo económico suficiente, mientras que 32 considera que es insuficiente y únicamente

uno lo percibe como excelente. Con estos datos podemos afirmar que la mayoría de la población estudiada se encuentra en una situación favorable, en la que sus condiciones de educabilidad (por lo menos económicas), les da posibilidad de enfocarse en su formación profesional. Luego entonces, esto les permitiría destinar parte de su tiempo al desarrollo de actividades escolares y extraescolares; siendo una opción la investigación, a partir de la cual puede involucrarse en la elaboración de algún proyecto individual o colectivo con algún compañero, grupo de compañeros o un investigador, así como, participar en talleres, congresos nacionales o internacionales, e incluso destinar mayor tiempo en la elaboración de su anteproyecto o proyecto de investigación, el cual es un requisito de titulación, entre otros.

Por otra parte, un grupo reducido de alumnos, pero no menos importante, muestra condiciones menos favorables, ya que señalan que aun cuando cuentan con el apoyo económico éste les resulta insuficiente, lo que genera en ellos algunos tintes de vulnerabilidad e inestabilidad, al tener que pensar u ocuparse de situaciones problemáticas que se podrían representar un obstáculo para el desarrollo de sus estudios. En este sentido y como parte de los resultados de las entrevistas, se logró identificar al estudiante S2.7^o1DI, quien señala tener un apoyo económico insuficiente y que articulado con las condiciones para realizar su anteproyecto o proyecto de investigación, mencionó lo siguiente:

...Bueno [uno de los problemas para realizar mi proyecto] sería el económico, porque es encontrar las fuentes y trasladarme hasta donde están, y esto sí influye, [en] el gasto de transporte y eso, yo prácticamente ya estoy rogando de que acabe la licenciatura para enseguida ponerme a trabajar y poder solventar a mi familia.

No obstante lo anterior y tomando como base otras versiones de las entrevistas realizadas, se logra observar que si el alumno no cuenta con los recursos suficientes no quiere decir que entonces no podrá tener una *disposición activa* para involucrarse en el ámbito investigativo y viceversa, que si cuenta con las condiciones favorables tendrá entonces el interés por hacerlo. En este sentido, otra estudiante comentó:

[¿Existe algún problema personal o familiar que impida desarrollar tu proyecto de investigación?] Personal, ¡a lo mejor!, familiar no, porque la verdad tengo el apoyo

total de mi familia, incluso yo quería meterme a trabajar y mi mamá dijo: hasta que termines la tesis. Entonces, pues que te digan eso, pues sí es así como que un poco de respiro, porque no estás presionado en el sentido de ¡ya vete a trabajar!, ¡ya tráeme dinero! o lo que sea. En cambio, personal, a lo mejor sí hemos tenido un poco de conflicto entre mi compañera de tesis y yo, porque ella sí tiene ese problema, esa situación de que ella sí tiene que trabajar; entonces la compatibilidad de horarios es la que se nos está haciendo un poco de problema. Aunque tengamos toda la disposición. (S11.9o1DA)

Este caso refleja aspectos importantes en el sentido de que las dos alumnas no cuentan con recursos económicos suficientes, pero sin embargo, ambas tienen la disposición para llevar a cabo un proyecto de investigación. En este sentido; se aprecia que tener o no un recurso económico suficiente no incide en la disposición que tengan los estudiantes; pero lo que sí se observa, es que aunque se tenga la disposición, aquellos alumnos que emplean parte de su tiempo y energía en trabajar, con la finalidad de obtener algún recurso económico, se posicionan en una condición mayormente desfavorable, ya que esta condición es la que marca pautas diferentes en cuanto a la manera de combinar la actividad laboral y el estudio, pues como se ve reflejado en el fragmento anterior, la incompatibilidad de horarios resulta un problema para dar continuidad al trabajo de tesis, aunque se tenga disposición.

6.2.3.2 Nivel de escolaridad de los padres

Como lo menciona Bernard (2006), el contexto es más o menos favorable, más o menos predecible; es por ello que se decidió identificar el nivel educativo alcanzado por los padres de los estudiantes, con el propósito de determinar si éste podría promover en sus hijos una condición favorable o desfavorable en la realización de sus estudios; aspecto que también ofrece la posibilidad de tener un acercamiento al entorno educativo-familiar en el que se ha desenvuelto el estudiante.

En cuanto a nivel de estudios concluidos, por parte del padre del estudiante, se encontró que la proporción más alta (34.2%) de la población se concentra en el nivel

secundaria, seguido de una carrera técnica y/o bachillerato (26.5%) y que una proporción casi similar (24.8%) concluyó la primaria. Asimismo, se identificó que un porcentaje mínimo (6%) de padres ha concluido una licenciatura. El resto se encuentra distribuido entre los que no tienen algún grado educativo (5.1%) y aquellos que no contestaron la pregunta (5.1%), entre los que incluye a los alumnos que no conocen a su padre o que son hijos de madres solteras (este dato a partir de las notas realizadas en el instrumento). Es importante mencionar que sólo un porcentaje mínimo (.9%) cuenta con estudio en la Normal, lo que de alguna manera nulifica la idea de que las carreras relacionadas con la educación se realizan por tradición familiar.

Cabe mencionar que el instrumento aplicado incluyó también, opciones de especialidad, maestría, doctorado y posdoctorado, las cuales no aparecen, debido a que ningún padre cuenta con este nivel educativo.

Tabla 7. Nivel máximo de estudios concluidos por el padre

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No contesto	6	5.1
	Ninguno	3	2.6
	Primaria	29	24.8
	Secundaria	40	34.2
	Carrera técnica y/o Bachillerato	31	26.5
	Normal	1	.9
	Licenciatura	7	6.0
	Total	117	100.0

Fuente: Cuestionario para Estudiantes: Disposiciones para la investigación, 2015, SPSS.

En cuanto a la escolaridad de las madres de familia, el comportamiento es similar, aunque con niveles más altos, esto es: (39.3%) de la madres han concluido el nivel de secundaria, seguido del (22.2%) que cuenta con una carrera técnica y/o bachillerato, y con una proporción igual (22.2%) las que han concluido la educación primaria.

Es importante mencionar que a diferencia de los padres, las madres de familia cuentan con estudios de licenciatura (6.8%); normal (2.6%) o incluso especialidad (.9%).

Aunque la cantidad de mujeres que tienen ningún (4.3%) nivel educativo es un poco mayor que el de los padres. En el caso de las madres, sólo el (1.7%) no contestó.

De igual forma que en el caso de los padres, las opciones de maestría, doctorado y posdoctorado no aparecen debido a que ninguna madre cuenta con tal nivel educativo.

Tabla 8. Nivel máximo de estudios concluidos por la madre

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No contestó	2	1.7
	Ninguno	5	4.3
	Primaria	26	22.2
	Secundaria	46	39.3
	Carrera técnica y/o bachillerato	26	22.2
	Normal	3	2.6
	Licenciatura	8	6.8
	Especialidad	1	.9
	Total	117	100.0

Fuente: Cuestionario para Estudiantes: Disposiciones para la investigación, 2015, SPSS.

Con base en lo anterior, se prosiguió relacionar el nivel de escolaridad de los padres con aquellos alumnos que consideran el campo de la investigación como opción laboral al egresar de la LCE. Esto para identificar si existe o no alguna vinculación en la formación escolar de los padres y el deseo de ser investigador. Así, de los 117 alumnos a los que se les aplicó el instrumento, sólo cinco quieren dedicarse a la investigación educativa; para cuatro de ellos, su padre concluyó la secundaria y uno el bachillerato. Con relación a la escolaridad de las madres, dos cuentan con carrera técnica, otras dos con educación secundaria y una con el de nivel educativo de primaria.

Con base en lo anterior, se puede afirmar que para la población estudiada, el nivel de escolaridad de los padres no determina el hecho de que el alumno quiera o no seguir una carrera que esté vinculada hacia la investigación; por lo tanto, esta misma variable no condiciona el tipo de disposición para la investigación del estudiante, ya que las situaciones por las que pudiera atravesar el estudiante durante su *trayectancia*, son las que pudieran influir en su posición o deseo por la investigación, como veremos más adelante.

Tabla 9. Tabulación cruzada: Nivel de escolaridad del padre* campo laboral que el alumno pretende incursionar

Nivel máximo de estudios concluidos por el padre	Investigación educativa como campo laboral principal en el que te gustaría incursionar al egresar de la LCE
0	0
ninguno	0
primaria	0
secundaria	4
carrera técnica	0
bachillerato	1
normal	0
licenciatura	0
Total	5

Tabla 10. Tabulación cruzada: Nivel de escolaridad de la madre* campo laboral que el alumno pretende incursionar

Nivel máximo de estudios concluidos por la madre	Investigación educativa como campo laboral principal en el que te gustaría incursionar al egresar de la LCE
0	0
Ninguno	0
Primaria	1
Secundaria	2
carrera técnica	2
Bachillerato	0
Normal	0
Licenciatura	0
Especialidad	0
Total	5

Fuente: Cuestionario para Estudiantes: Disposiciones para la investigación, 2015, SPSS.

6.2.3.3 Tiempo que dedica a actividades familiares

El tiempo es un factor muy importante dentro del contexto estudiantil, es por eso que se pretende conocer si los alumnos realizan actividades o tareas familiares o del hogar que requirieran tiempo excesivo y por el cual los alumnos tengan que descuidar sus estudios. En este sentido, encontramos que la gran mayoría (88.0%) de la población encuestada mencionó que no realiza actividades de ese tipo, no obstante el 10.3% que sí realiza algunas de estas actividades, ocupa su tiempo en labores domesticas, cuidado de hijos o de los hermanos, principalmente. Al respecto la imposibilidad de utilizar el tiempo de acuerdo con las demandas de la formación para la investigación, repercute en el desenvolvimiento escolar del alumno ya que su contexto lo posiciona en una condición desfavorable.

Tabla 11. Tareas familiares o en el hogar que requieren tiempo y por las cuales el alumno descuida actividades escolares

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No contestó	2	1.7
	Si	12	10.3
	No	103	88.0
	Total	117	100.0

Fuente: Cuestionario para Estudiantes: Disposiciones para la investigación, 2015, SPSS.

6.2.3.4 Valoración familiar

De manera complementaria y con base en las entrevistas, se pudo identificar que la valoración familiar es un aspecto importante a considerar dentro del contexto; ya que como hemos visto, puede posicionar al alumno en condiciones favorables o desfavorables. Al respecto, fue posible encontrar dos casos que dan posibilidades para contrastar las situaciones que ellos experimentaron. Estos estudiantes optaron por la elaboración de un trabajo de tesis como modalidad de titulación, en este sentido, el estudiante S11.9^o1DA mencionó que ha tenido apoyo total de su familia en la construcción de este trabajo; incluso quería trabajar, pero los miembros de su familia se lo impidieron, argumentando que era más importante que terminara su tesis y después ya trabajaría, esto representó para él “un gran respiro” y una forma más adecuada para poder enfocarse a la realización de las actividades propias de su trabajo de investigación.

Por otro lado, la estudiante S12.9^o1DA comentó que vivió una serie de circunstancias, de parte del esposo de su madre y sus hermanos, que dificultaron el desarrollo de su tesis, debido a que ellos generaron cierto desánimo, al desvalorar su trabajo de investigación; agregó también, que los tres hombres de la familia son de ciencias exactas y ella es la única enfocada a lo social. De esta manera recibió comentarios tales como: *¡el estudio de personitas!, pues fácil ¿no?* En este sentido, ella lo expresa de la siguiente manera:

Viví con esta situación como tres o cuatro meses; una parte de mi quería avanzar con la tesis porque era mi tema: ¡lo máximo!, y yo quería hacer mi tesis y por otra parte, ese apoyo y falta de interés de los que te rodean es lo que te llega a pegar.
(S12.9^o1DA)

Finalmente, la alumna agregó que debido a la dificultad para entablar comunicación con su padre y hermanos, su madre fue encargada de solucionar esa situación. Desde entonces, menciona que se pudieron romper muchos patrones generacionales y que de ahí en adelante, ha seguido sin problema alguno. Es importante señalar que este tipo de

situaciones son propicias para promover *una disposición inactiva* para la investigación, puesto que como decíamos: las influencias positivas que se reciban por parte de la familia o del contexto en el que se esté desarrollando el alumno resultaran sin duda, de mucho apoyo y motivación para que el estudiante se dedique al desarrollo de actividades propias del proceso formativo para dedicarse a la investigación.

6.3 Dispositivo pedagógico

De acuerdo con Michel Bernard, un dispositivo de formación se refiere a “la manera en la que se encuentran dispuestos los diversos elementos en vías de favorecer una acción de formación en un espacio y tiempo dado” (Bernard, 1999 cit. en Yurén, 2005, pág.173). En este caso, la investigación que aquí nos ocupa toma como principal dispositivo de formación al docente (dispositivo pedagógico), el cual, mediante su práctica, logra conferir sentido a una acción en formación. Bajo este referente, se preguntó a los estudiantes del séptimo, octavo y noveno semestre de la LCE, ¿Qué tanto su profesor de seminario de tesis ha generado en ellos interés por la investigación?, al respecto se distinguen los siguientes resultados:

De acuerdo con los datos, se logra observar una gran diferencia entre el séptimo y noveno semestre de la LCE, ya que como se aprecia en la siguiente tabla, los alumnos del séptimo semestre, en su mayoría, comentan que es poco el interés generado hacia la investigación, mientras que los alumnos del noveno semestre comentan que es mucho el interés que genera en ellos. Para los estudiantes del octavo semestre, esta promoción del interés por la investigación es regular, ya ellos se sitúan en un punto medio, como observa en la tabla 12.

Tabla 12. Semestre*Profesor tabulación cruzada

Semestre		El profesor promueve el interés por la investigación			Total
		Mucho	Regular	Poco	
	No define	2	0	0	2
	Séptimo	8	18	24	50
	Octavo	4	10	5	19
	Noveno	41	4	1	46
Total		55	32	30	117
Fuente: Cuestionario para Estudiantes: Disposiciones para la investigación, 2015, SPSS.					

Es importante destacar que la percepción positiva sobre el docente que promueve el interés por la investigación se incrementa en el noveno semestre, lo que invita a suponer que al estar más cerca de la elaboración conclusiva del proyecto de tesis el interés se incrementa, pero también cabe el supuesto relacionado con el perfil del docente que imparte tal seminario, esto es: al contar con un profesor o profesora que tiene la formación para la investigación, pero además ha tenido la oportunidad de realizar proyectos de investigación y tiene la disposición para compartir su experiencia mediante la enseñanza, entonces las condiciones se tornan propicias para que se fomente no solo el interés por la investigación, sino que los estudiantes cultiven la disposición para esa actividad, pero además desarrollen las habilidades o las competencias necesarias para realizar actividades de investigación. Con base en estos planteamientos, a continuación se profundiza en los motivos que han generado los resultados anteriores, para lo cual se toman como apoyo las entrevistas realizadas a los alumnos de cada uno de los semestres.

6.3.1 Séptimo semestre

Una primera problemática, reflejada a partir de las entrevistas, es la falta de seguimiento y continuidad que los profesores dan a la construcción de sus protocolos, anteproyectos o proyectos de investigación, ya que como lo comentan los estudiantes:

Cada semestre, cada maestro nos cambia todo lo que el maestro anterior nos enseñó, entonces [esa situación] como que sí te crea cierta duda o cierto rechazo a decir: ah, pues ya no entiendo; ya no sé qué es lo que está bien o qué es lo correcto. (S3.7°1DI)

La única parte en la que puedo tener dificultad serían con los profesores, ya que todos los profesores tienen una manera distinta [de enseñar a investigar] y se justifican, cada quien a su propio criterio, para la elaboración de los proyectos de investigación, ya que uno presenta una propuesta de investigación y pues te dicen: no, pues cámbiale el sentido, ¡no! puedes irte de este lado o quizá desde el simple hecho de ¡no le pongas así el título a tu trabajo!; o esas preguntas ¡cámbialas! Entonces yo creo que esos serían los principales problemas que yo podría enfrentar. (S7.7°2DA).

La segunda problemática, es la incompatibilidad temática entre el profesor y el alumno, al parecer siempre son los profesores los que quieren definir los temas de investigación y no dan oportunidad a los estudiantes para identifiquen lo que les interesa, cuáles son temas más relevantes de acuerdo con la problemáticas nacionales e internacionales o qué relación pudieran tener los temas de investigación con lo que se produce en diferentes latitudes del país, del continente o incluso del mundo. Al respecto los estudiantes señalan lo siguiente:

Bueno, para empezar, no le gustó mi tema [de investigación] y me dio el tema que él quiso y hemos tenido muchos problemas. En mi caso sí fue como una barrera, porque él llegó y me impuso lo que quiso, entonces para mi sí fue un bajón muy fuerte, porque dije: primero traía mi proyecto como otros investigadores me han dicho que puedo hacerlo o que han valorado mi trabajo y él me reprobó, y él puso esa barrera como entre la investigación y yo; ahora, me dediqué a pasar la materia, le doy al profesor lo que él me pide, lo que él quiere y ya, es como una materia X, hago el trabajo por cumplir, por pasar y como que por mi cuenta estoy trabajando con otro profesor. (S1.7°1DM)

...Él termino con mis esperanzas, ¡la verdad!, porque si yo apenas tenía la inclinación, la deshizo totalmente, nos ha enseñado, pero si para él no es lo que él busca, entonces pues pone una baja calificación y el esfuerzo que hice para que me ponga esa calificación, entonces como que no. (S2.7°1DI)

Respecto a lo expresado en las líneas precedentes y apoyadas en los planteamientos de Contreras, podemos reflexionar que el “maestro comienza a dar soluciones mediante fórmulas que el alumno graba en su mente, las cuales terminan aislando el fenómeno de su contexto, esto lleva a que la audacia que tenemos todos los seres humanos para hacer investigación ya no salga, no sea vista” (1988 cit. en Moreno-Bayardo, 2000^a pág.51). Es decir, de tanto que se nulifica una expresión creativa, el estudiante va tendiendo a acoplarse a los mandatos de cada profesor, por tanto, se cae en la simulación con tal de acreditar los cursos, sin importar si estos tienen sentido o para el proceso formativo y desarrollo de habilidades y generación de disposiciones para la investigación.

La tercera problemática tiene que ver con la enseñanza de la investigación. Como ya se mencionó en el párrafo anterior, los profesores de metodología y seminario de investigación o de tesis, tienden a imponer sus ideas no sólo de cómo hacer investigación, sino también con relación a los temas que se abordarán y sobre todo, si tales proyectos podrán o no culminar en una tesis. Gran parte de los docentes se ocupan de “recetar lo que dicta el manual”, es decir que jamás han realizado un proyecto de investigación pero conocen de pie a cabeza un libro sobre métodos y técnicas para la investigación y eso es lo que aplican a lo largo de todo el semestre:

[...] considero que uno de los factores [que ha incidido en el desinterés por la investigación] han sido los docentes, que me han dado las asignaturas, eh, porque bueno, en los proyectos que me dejaban en el bachillerato no sentía tanto ese rechazo a la investigación, sentía un poco más de empatía, pero aquí, siento en parte que es un poco la impartición de clases de los maestros. (S3.7° 1DI)

En términos generales, éstas son las tres principales problemáticas que de manera concurrentemente señalan los estudiantes del séptimo semestre de la LCE, situación que si analizamos con detalle, estaría limitando o incluso no estaría logrando promover la disposición para la investigación.

6.3.2 Octavo semestre

En cuanto a las problemáticas que identifican y enfrentan los estudiantes del octavo semestre, se encuentra cierta concordancia con algunas de las que enfrentan los del séptimo, ya que la falta de seguimiento, por parte de los profesores, al desarrollo de los proyectos de investigación se mantiene como una constante, tal como lo mencionan los alumnos del octavo semestre:

Los seminarios de investigación no apoyan mucho a que tú quieras seguir con eso, pienso que principalmente es la estructura; las metodologías se encuentran desasociadas de los seminarios, y en realidad ningún profesor aporta a que los proyectos tengan continuidad sino que cada uno tiene como lo específico para su materia y con lo que hay que cumplir, y es eso que nos animan a cumplir, no a seguir innovando, ni imaginar, ni crear, sino simplemente a traer algo para que se califique y puedas pasar y ya. (S9.8°1DA)

Hay docentes que no la manejan [la metodología de investigación] de una forma; llegas con otro, y te dice algo diferente, que a lo mejor se contradice [con lo que te dijo el anterior] o luego así, nos piden trabajos y realmente pues los hacemos con la finalidad de pasar el semestre, porque pues te exigen y te piden lo que ellos quieren y pues, no te queda más que hacerlo. (S10.8°1DM)

6.3.3 Noveno semestre

Al realizar las entrevistas con los estudiantes del noveno semestre, encontramos que también parte de los alumnos reiteraron algunas de las problemáticas mencionadas para los semestres anteriores, como las siguientes:

Creo que seminario 1 y 2 no fueron productivos para mi, siento que no hice nada, no aprendí nada y tampoco me desmotivó, porque creo que tenía firme esa idea de que yo lo iba a hacer [el proyecto y por ende la tesis], fue como un reto personal, pero en realidad no me motivaron a hacerlo ni en las metodologías [de investigación], ni en los seminarios [de tesis]. (S11.9°1DA)

Algunos alumnos comentan que el interés generado por el profesor ha sido 50/50, ya que hay maestros que te llevan al escenario de investigación, que enseñan métodos y estrategias para investigar, incentivándolos a hacer investigación; sin embargo, al paso del

semestre vuelve la entrega escrita del proyecto sin tanta motivación. Las tareas muchas veces se vuelven rutinarias, pues se pide el mismo producto [proyecto de investigación] pero con reglas o criterios diferentes, lo que va produciendo un desencanto en los estudiantes, pues al parecer, nunca logran llegar al producto final, esto aunado a la idea de que hacer investigación es lo más difícil que hay.

No obstante lo anterior, los estudiantes del noveno semestre comentan que éste ha sido el semestre más productivo, ya que cuentan con una buena orientación para el desarrollo de sus proyectos. En algunas entrevistas, como las que se incluyen a continuación, se logra apreciar que algunos alumnos consideran que en la investigación cada profesor ha construido su propia forma de investigar:

Cada quien sabe hacer la investigación a su modo, y la hace muy propia, y eso te ayuda a ti, porque te da herramientas para hacerla también a ti propia. A lo mejor va a haber profesores que te van a tratar mal, pero va a haber otros profesores que te van a tratar mejor, ¿no? y dentro de esa forma de ser, tú también [verás] cómo adoptas esa forma de ser como investigador. (S18.9°2DA).

En este semestre, me gustó mucho el trabajo del doctor; nos llevó a campo, hicimos entrevistas, observaciones, un diario de campo, lo analizamos con Atlas ti, hicimos escritura y todo. A lo mejor todavía falta pulir mucho, pero eso me gustó, como que nos abrió otro panorama de la investigación (S17.9°2DM).

Cada uno de los tres seminarios es un estilo muy diferente; yo los puedo identificar y decir qué me aportó cada uno ¿no? Por ejemplo, del primer seminario, es de hazte de toda la información que puedas, conoce las bibliotecas, conoce todo y nunca dejes afuera ninguna información, porque el día de mañana no sabes si te va a servir y reflexionar acerca de tu tema. Del segundo, empezó ahí más la motivación de hacer tesis, porque da una experiencia propia del docente, ¿no?, de todo lo que pasó [él] para hacer su tesis en su licenciatura, entonces nos lo contagiaba ¿no?, entonces decíamos: no, si, todos queremos hacer tesis. Entonces [creo que] sí influyó esa parte ¡no!, ahí digamos que fue la parte emocional, y por ejemplo, ahorita en noveno, pues en este seminario es así como ya encontrarle estructura, y decir, a no, pues sí, es cierto, si tiene pies y cabezas esto, entonces pues, y también otra forma de investigar. (S12.9°1DA)

Con los fragmentos anteriores, podemos apreciar que los formadores constituyen una base importante que puede o no promover los *sistemas disposicionales* de los alumnos, a partir de los cuales se desencadenan el desarrollo de las habilidades para la investigación. Al respecto, dado los resultados anteriores se identifica que en el séptimo semestre existen problemáticas que han generado en la mayoría de alumnos falta de disposición hacia la investigación, lo que desencadena una *disposición inactiva* en la mayoría de los estudiantes, esto de acuerdo a las cifras obtenidas. Mientras que en el caso de los alumnos del noveno semestre, se logra constatar que existe concordancia entre lo que se expresa en las entrevistas y el número de alumnos que consideran que el docente sí ha generado en ellos disposición hacia la investigación, por lo que se logra apreciar que los docentes de este semestre están promoviendo el desarrollo de los *sistemas disposicionales*, ya que se percibe más, un cúmulo de disposiciones medias y activas hacia la investigación. En este sentido, podemos afirmar que coincidimos de manera plena con lo que expone Moreno-Bayardo, en relación al docente formador en investigación:

En el caso del formador y/o tutor, es necesario que éste tenga una actitud que comunique al alumno seguridad, que fortalezca su autoestima, le dé atención oportuna para evitarle fracasos innecesarios, que sepa ponerle el hombro, esto es, dosificarle la exigencia, que le hable con la verdad, lo cual no significa destruirlo, que le dé al alumno la oportunidad de mostrar lo que trae dentro y le plantee desafíos de complejidad creciente y progresiva, todo ello con apoyo de una tutoría cercana y del seguimiento continuo, el cual es mencionado en forma recurrente por los investigadores como una de las estrategias más valiosas para apoyar los procesos de formación para la investigación (Moreno-Bayardo, 2002, pág., 263)

Desde esta perspectiva, estamos identificando las condiciones ideales del eje central del dispositivo pedagógico: el docente, pero esto nos conduce a hacer un análisis del dispositivo pedagógico (quién es el docente que imparte la asignatura de seminario de tesis III y de qué manera lo hace). Es por ello, que en el siguiente apartado se presenta una descripción interpretativa del papel que juega el docente del seminario de investigación III, como dispositivo pedagógico en el proceso formativo de *disposiciones y habilidades* para la investigación. Esto, porque además de pertenecer a la academia de investigación educativa es una de las catedráticas con más experiencia en la impartición de asignaturas de

metodología y seminario de tesis, además de ser profesora-investigadora de tiempo completo, directora de tesis y tener publicaciones en el campo de la investigación educativa. Por tanto, el propósito del siguiente apartado es profundizar sobre la relación que tienen los docentes con sus estudiantes con respecto a la promoción o no de los *sistemas disposicionales* de sus estudiantes.

6.4 Análisis de un dispositivo pedagógico: El caso del docente de seminario de tesis III

Con el propósito de comprender cómo es que se pone en práctica un *dispositivo pedagógico* para la formación en investigación y conocer de qué forma se promueven o no las *disposiciones para la investigación* en los estudiantes del noveno semestre de la LCE, se llevó a cabo una serie de observaciones participantes⁵. Para su análisis, tomamos como base la conceptualización que se hace del *dispositivo pedagógico*, en el sentido de concebir al docente como una figura académica que asume diversos roles para cumplir la función de formar. Yurén *et al.* (2005, pág. 31) plantea que los roles necesarios para el formador deben estar enfocados a diversas funciones, como la de instructor, que transmite saberes teóricos y procedimentales; la de facilitador, que promueve la experiencia de poner en práctica el saber hacer; la de acompañante, que estimula la construcción de sí mismo, y la de consejero, quien aconseja cómo conducirse en el campo profesional.

Con base en la conceptualización anterior, se puede identificar que los roles del docente como *dispositivo pedagógico* logran vincularse con cierto *sistema disposicional*, que a su vez, está caracterizado por la práctica pedagógica del docente, la cual es trastocada por los modelos educativo y curricular, así como por las estrategias didácticas y las

⁵ Como se mencionó en el apartado de metodología, se realizaron en total siete registros de observación, que comprenden tres horas por sesión, con las que se tuvo una cantidad total de 21 horas de registro de trabajo en la asignatura de seminario de tesis III, durante el semestre agosto-noviembre del 2015. Cabe señalar que la docente seleccionada para este ejercicio, cuenta con un amplio reconocimiento por parte de los estudiantes de diversas generaciones en cuanto que les aporta los conocimientos necesarios para la investigación.

concepciones que de educación tenga el docente; factores que en su conjunto han favorecido cierto tipo de promoción de disposiciones para la investigación. En la tabla 13, se han definido algunas referencias clasificatorias como propuesta para realizar el análisis del dispositivo, cuyas características particulares aparecen en las dos últimas columnas.

Tabla 13. Dispositivo pedagógico				
ROL DEL DISPOSITIVO PEDAGOGICO	CARACTERISTICA	SISTEMA DISPOSICIONAL CON EL QUE SE VINCULA	CARACTERISTICAS DE LA PRÁCTICA DOCENTE (OBSERVACIÓN PARTICIPANTE)	FACTORES DEL DISPOSITIVO FAVORABLES A LA PROMOCION DE DISPOSICIONES PARA LA INVESTIGACIÓN
Instructor	Transmite saberes	<i>Episteme</i> : saber teórico y de conceptos. A partir de éste se derivan disposiciones para la investigación con énfasis en habilidades de percepción, pensamiento y de construcción conceptual.	Expone y explica con apoyo en medios, el contenido temático. Presenta trabajos de alumnos de semestres anteriores como ejemplo para la elaboración de trabajos	Propicia la apropiación selectiva de información a través de la elaboración de fichas. Propicia un proceso de análisis de la información adquirida sobre el objeto de estudio. Favorece la construcción conceptual de un objeto de estudio.
Facilitador	Promueve la experiencia de poner en práctica el saberes hacer.	<i>Tekne</i> : saber hacer. A partir del que se derivan las disposiciones para la investigación con énfasis en habilidades instrumentales y de construcción metodológica.	Prescribe tareas a través de medios y redes como (Facebook y correo electrónico) Prescribe tareas individuales y grupales Implementa estrategias para enseñar y aprender a investigar de acuerdo con las necesidades individuales y del grupo Promueve la lectura de artículos de revistas, tesis y libros entre otros.	Propicia la vinculación de la teoría y la práctica, a partir de la prescripción de tareas. Promueve la lectura y análisis de materiales diversos y la escritura, mediante la síntesis e interpretación. Promueve el acercamiento metodológico de los trabajos de investigación.
Acompañante	Estimula la construcción de sí mismo	<i>Épiméleia</i> : acción reflexiva consigo mismo. A partir de ella se derivan las disposiciones para la investigación con énfasis en habilidades de construcción personal	Asesora el trabajo del estudiante, dando apertura para las alternativas que mejor se adecúen a lo que él o ella desean hacer. (Método personalizado) Revisión personal de trabajos y tareas (fichas bibliográficas o estado del conocimiento). Promueve la objetivación personal del alumno con su objeto de estudio.	Brinda espacios y tiempos para el trabajo reflexivo individual. Auxilia y orienta en y para las diversas actividades.
Consejero	Aconseja como conducirse en el campo	<i>Ethos</i> : saber convivir, e interrelacionarse, implica acción con el	Estimula el dialogo y la difusión de trabajos.	Favorece la creación de un ambiente de confianza,

Capítulo 6

Resultados de la investigación: Contexto, Trayectoria y Dispositivo Pedagógico

profesional	otro.	Realiza talleres.	diálogo y colaboración constante entre el grupo.
	Mediante éste se derivan disposiciones para la investigación con énfasis en habilidades de construcción social del conocimiento.	Comparte logros y avances de sus estudiantes. Orienta de manera especial aquellos estudiantes que realizarán una tesis como modalidad de titulación. Asesora y apoya a los estudiantes en general que se enfocan a la construcción de un protocolo de investigación, aun cuando no haya algún interés en el ámbito de la investigación.	

Fuente: Elaboración propia con base en Yurén (2005) y Moreno Bayardo (2000) así como los registros de observación, 2015.

A partir de lo anterior, se puede identificar que la docente, como *dispositivo pedagógico*, ha sido un *dispositivo dinámico*, ya que se adapta a las necesidades del estudiantado, estableciendo ciertas condiciones que permiten que estos alcancen a desarrollar ciertas disposiciones para la investigación. Desde el discurso de la docente, el estudiante, como sujeto particular, ocupa un lugar muy importante en el proceso formativo, ya que al concluir determinado segmento de su formación profesional debe ir logrando la adquisición o desarrollo de determinados conocimientos y habilidades para alcanzar las competencias que la investigación requiere, en este sentido, la docente participante en el estudio, comenta que se está formando:

Un estudiante, en primer lugar, al cual se le motiva a ver la investigación como una herramienta para su apoyo profesional, algo concreto: habilidades de investigación, desde la redacción, la capacidad oral de argumentar un problema, el poder defender un trabajo, el presentar un protocolo de investigación; de alguna manera, es una parte de lo formal; donde ellos vayan a un trabajo, van a tener que cuidar en muchas cosas la norma, eso es lo que les marca, no es si quieren o no, tienen que entregarlo así. Entonces, un poco del interés de la investigación como una habilidad para su propio desarrollo profesional. Yo creo que ese sí se le está formando. La otra es el interés por la investigación, algo que marca uno de los objetivos del seminario, que es despertar el interés por la investigación, eso no debe de faltar, o sea, no quieres hacer una tesis, no la hagas no estás obligado, pero sí puedes pensar en un proyecto de investigación, ¿no quiero hacer un proyecto para un posgrado ahorita?, pero lo vas a

hacer algún día, porque te interesa hacer un posgrado. En todos los chicos de licenciatura, no hay ninguno que diga que no va a hacer un posgrado, de ahí que sea fácil generar el interés, y entonces, vamos a hacer su protocolo, no para ahorita, para dentro de un año o dentro de dos, cuando tú quieras hacer la maestría o la especialidad.

La otra, quizás el poder identificar a ciertos estudiantes que tengan ciertas habilidades para la escritura, entonces poder invitarles a que hagan tesis, eso sí también sería otra, no son muchos, ya los ves, a lo mejor tres o cuatro jóvenes que están interesados; tampoco es garantía que la van a acabar, pero al menos ellos ya tienen un espacio en donde son tratados como tesistas, muy diferente de cómo se es el grupo en general, un protocolo en el que no podemos hablar en algo concreto, si se logra o no. No sé qué tanto depende también del estudiante, de mi parte faltan, faltan muchas cosas. Yo creo que más tiempo. A mí me toca el último seminario; ya no puedo hacer mucho. A lo mejor si estuviera en primero, a lo mejor sí tuviera la posibilidad de año y medio con un grupo, a lo mejor podrían lograr más, ¿pero en seminario de tesis tres?, en concreto yo te diría, que conozcan la estructura puntual de un protocolo de investigación general, ya que hagan su primer trabajo formal serio, hasta ahí, ya sería algo importante, que se genere un interés por la investigación y si de eso surge una tesis, que bueno. Ya es un alcance, y la otra, si ven a la investigación como una habilidad intelectual que sí les brinda desarrollo intelectual, vale la pena. (DST.9°1.2015)⁶.

Como se puede apreciar, si bien este *dispositivo pedagógico* es dinámico y ofrece todas las condiciones para propiciar un interés por la investigación, se encuentra supeditado a una cantidad de factores provenientes de los aspectos normativos e institucionales que pueden influir en la promoción de estas disposiciones, ya que como lo menciona Yurén: “Todos los dispositivos obedecen a una lógica de estructuración que es determinada por las instituciones u organizaciones en las que se han puesto en marcha, las cuales, además, validan los aprendizajes y competencias adquiridas” (Yurén, 2005, pág., 33). En este sentido y tal como se abordó en apartados precedentes de este trabajo de tesis, la LCE cuenta con un reglamento en el que se determina que la tesis no es la mejor ni la única

⁶ (DST) Docente de seminario de tesis, grado y grupo, año.

opción para obtener el título de la licenciatura, sino más bien, se promueve el demostrar que los estudiantes poseen los conocimientos generales, determinados por instancias que regulan los estándares en de logro educativo de los egresados de las carreras profesionales, como la mejor posibilidad en obtener el título, tal como lo reconoce la docente entrevistada:

Hay ciertos límites como para favorecer el que los alumnos hagan tesis, porque por las cuestiones de titulación, entonces muchas veces las materias de seminario de tesis se quedan con la idea de que no tiene sentido el que tú les promuevas la elaboración de una tesis, cuando en realidad, el reglamento te dice que va por otro lado. Entonces ahí, pues no somos autónomos, porque entonces qué sentido tiene que yo les diga que tienen que investigar, si en realidad ellos no pueden hacer una tesis, y no lo digo porque no lo puedan hacer sino porque sus tiempos de pasantía son más cortos, porque el programa de titulación se vence antes, porque tienen que hacer el EGEL⁷ mucho antes de cuando salen, entonces eso va generando que los estudiantes vean la investigación muy lejana. (DST.9°1.2015).

De manera conclusiva, podemos hacer notar que la lógica de estructuración, determinada por las instituciones, para mostrar resultados eficientes en los índices de titulación, obstaculiza en gran medida la posibilidad de creación de experiencias formativas que podrían generar cambios en los *sistemas disposicionales* de los estudiantes hacia la investigación, por dar respuesta a los indicadores tanto nacionales como internacionales.

Es así, que aunque los programas educativos cuenten con dispositivos pedagógicos idóneos (profesorado aptos y dispuestos) para la promoción y el fomento de disposiciones y desarrollo de habilidades para la investigación, si estos no van acompañados de las condiciones normativo-administrativas acordes con la apertura de espacios para poner en práctica la investigación, los docentes tendrán que estar en tensión permanente para promover que los estudiantes desarrollen los *sistemas disposicionales* para la investigación.

⁷ Por sus siglas: Exámenes Generales para el Egreso de la Licenciatura, que elabora, aplica y evalúa el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL).

Capítulo 7

Disposiciones para la investigación

Como se mencionó en el apartado conceptual a partir de los planteamientos de Teresa Yurén, cada persona posee un conjunto de disposiciones que pueden aumentar o disminuir dependiendo de la situación y contexto donde se desarrollen y, pueden variar dependiendo de la forma como se organizan y de acuerdo al tipo de problemática que enfrentan los sujetos. Esos sistemas de estructuración del sujeto, Yurén (2005) les llama *sistemas disposicionales* y los conceptualiza desde cuatro dimensiones, que son acordes con las capacidades que se activan. Así, tenemos: 1) el *Sistema disposicional episteme*; 2) el de la *tekne*, 3) el del *ethos* y 4) el de *epiméleia*, referentes que aunados a los de Guadalupe Moreno-Bayardo (2002), en cuanto al desarrollo de las habilidades para la investigación que como ella señala: no siempre se desarrollan para posibilitar la realización de tareas propias de la investigación, sino que se practican en la vida cotidiana de los sujetos, pero que sin embargo, se constituyen como disposiciones para la investigación. Desde esta perspectiva, Moreno-Bayardo identifica siete tipos de habilidades: 1.de percepción, 2.las instrumentales, 3.de pensamiento, 4.de construcción conceptual, 5.de construcción metodológica, 6.de construcción social del conocimiento y, 7. de construcción personal.

Con base en lo dicho en el constructo teórico y a partir de otros aspectos que se describieron en el apartado metodológico, se diseñó un instrumento (ver Anexo 1) para la recogida de datos; el cual se caracterizar por la utilización de la escala likert, como eje para su diseño y toma como conceptos ordenadores los cuatro *sistemas disposicionales* y sus siete habilidades para definir la construcción de los ítems. Tal instrumento se aplicó a la población objetivo y por tanto, en este apartado se presentan los resultados arrojados, lo que permitirá conocer los *sistemas disposicionales* con los que cuentan los estudiantes. Desde esta lógica, a continuación se dan a conocer los resultados de aquellos ítems que consideramos más destacados para el análisis de las disposiciones para la investigación.

1) Sistema disposicional desde la episteme

El *sistema disposicional desde la episteme* se puede identificar a partir de las disposiciones que hacen capaz al sujeto de constatar y describir hechos “del mundo objetivo”, explicarlos y/o construir conceptos y argumentos sobre ellos con pretensiones de verdad (Yurén, 2005). Desde esta perspectiva, y en conjunción con los planteamientos de Moreno Bayardo, podemos mencionar que se activan las habilidades para la investigación relacionadas con este sistema, las cuales son: 1. *de percepción*, 2. *pensamiento* y 3. *construcción conceptual*.

1. 1. Disposición con énfasis en habilidades de percepción

Este tipo de disposición se identifica a partir de que el individuo logra recibir o extraer información del medio con el fin de constatar y describir hechos de su realidad. Todo ser humano desde que nace está dotado de un sistema perceptor, con rasgos de sensibilidad hacia los fenómenos e intuición para desarrollar conocimiento (Moreno-Bayardo (2002); si bien tales rasgos podrían considerarse natos, también pueden cultivarse para afinar los sentidos.

Es por ello, que se vuelve importante identificar qué tanto los estudiantes tiene la disposición para acercarse y explorar los fenómenos que ocurren. Este acercamiento se podría dar a través del uso de Internet u otras fuentes de información, como libros, periódicos, revistas de investigación, entre otras, las cuales permiten que el alumno tenga acceso a información y a acontecimientos de su interés, además de facilitar la tarea de profundizar en ellos; esto, precisamente porque Moreno-Bayardo (2002) comenta que el contacto del ser humano con su realidad es un primer punto de partida para generar un proceso de conocer.

En cuanto a los estudiantes de la LCE encuestados, se encontró que 88.9% tienen una *disposición activa* para profundizar en la búsqueda de temas de su interés⁸, lo que quiere decir que de manera frecuente o muy frecuente recurren a la consulta de diversas fuentes de información para abordar temas de interés para él o ella. El 11.1% restante, como no lo hace de manera tan frecuente mantienen una *disposición media*. Es importante mencionar que ningún estudiante manifestó un tipo de *disposición inactiva*, pues en este caso, todo el estudiantado recurre tanto a las TIC como a la redes para allegarse de información.

Si bien la totalidad de los estudiantes recurren a algún medio para profundizar en la obtención de información, podríamos reflexionar junto con Moreno-Bayardo (2002), qué está sucediendo en los procesos formativos para la investigación, debido a que ella señala que el estudiante pasa de largo ante los fenómenos sin entrar en contacto con ellos, o que se declara en imposibilidad de encontrar una situación problemática cuando participa en algún proceso de formación para la investigación, como puede ser el caso de la elaboración de su protocolo o proyecto. Tal como se mencionó en apartados anteriores, es probable que tenga escasamente desarrollada su sensibilidad hacia los fenómenos del campo educativo; aun cuando se logra apreciar que la mayoría de los estudiantes tienen la *disposición activa* para buscar o encontrar información de su interés. Desde estos planteamientos, es necesario realizar una distinción que quizá resulte obvia, pues no es lo mismo “poseer información” que producir conocimiento, es decir, aportar nuevas explicaciones o sistemas de interpretación en la comprensión de los fenómenos detectados.

La **intuición** es otro aspecto importante que conforma esta disposición, ya que tiene que ver con la sensibilidad a los fenómenos, con la originalidad y combinación creativa de la información (Moreno-Bayardo, 2002); ésta se pone sobre la mesa porque es de gran ayuda para el estudiante, por ejemplo: cuando piensa generar hipótesis, ya que de la intuición se parte para aproximarse a un nivel analítico más complejo que permitirá posteriormente generar conexiones o relaciones de la teoría con la realidad.

⁸ La afirmación que se planteó para este ítem es: *Utilizo Internet u otras fuentes de información para profundizar en algún acontecimiento que me interese*. A partir de este momento sólo se incluirá tal como fue presentado el ítem en cada uno de los puntos siguientes.

Es así que al preguntar al alumno si intuye sobre cómo se podrían solucionar algunas problemáticas educativas a partir de lo que ha leído en los textos⁹, se destaca que más de la mitad (54.7%) lo puede hacer, por lo que se considera que mantienen esta *disposición activa*, por otro lado, 41.0% reconoce que le cuesta trabajo reconocer información que le permita solucionar los problema, por tanto, ellos tienen una *disposición media* en la habilidad intuitiva y, finalmente, sólo 4.3% menciona que no lo puede realizar, por lo que se caracterizan con una *disposición inactiva*.

Al respecto, aunque poco más de la mitad sí cuentan con disposición activa de la intuición para resolver problemas, el porcentaje acumulado entre aquellos que cuentan con disposición media e inactiva es significativo, es decir, que existe una cantidad importante de estudiantes que van dejando de lado el ejercicio lógico de construcción, en el que media la intuición y donde es necesario cultivar o desarrollar la capacidad de reflexión para construir este tipo de disposición, ya que como manifiesta Moreno-Bayardo (2002) el desarrollo de la intuición encuentra pleno sentido en los procesos de formación para la investigación.

Otro aspecto a considerar, además de la sensibilidad y la intuición hacia los fenómenos sociales, es **la percepción**, ya que como menciona Forgas (1979 cit. en Moreno-Bayardo, 2002, pág.163), refiere al “...proceso por medio del cual un organismo recibe o extrae alguna información del medio que le rodea”. Entonces, si bien la extracción de información caracteriza a la percepción, Moreno-Bayardo plantea que esta extracción se va volviendo más difícil en la medida que el individuo se enfrenta a tareas más complejas; es decir, el individuo no solo debe quedarse con la percepción nata (percibir las cosas de manera natural como lo haría un recién nacido) sino ir más allá de la amplitud de percepción, lo que implicaría, en este sentido, poder recabar información que no podría recabarse por simple inspección.

⁹ Intuyo cómo se podrían solucionar algunas problemáticas educativas a partir de lo que he leído en los textos.

Es así que de manera complementaria, se preguntó a los estudiantes si tratan de consultar a autores que les ayuden a responder el por qué de algún fenómeno educativo¹⁰, dado que la amplitud de espectro perceptivo demanda que los esquemas de percepción puedan ser intencionalmente ampliados, modificados o reconstruidos en el acercamiento a diversos referentes teóricos y empíricos. Al respecto, la mitad (50.4%) de los estudiantes encuestados reflejan una disposición activa, puesto que sí realizan actividades que les llevan a la consulta de autores para poder explicarse o comprender ciertos fenómenos. Por otro lado, 29.9% de ellos se identifican en una disposición de uso medio, debido a que hacen tales búsquedas pero no con tanta frecuencia, mientras que 17.9% tiene una disposición inactiva atribuida a que reconocen que nunca lo hacen esas consultas, sumado el .9% que no contestó.

Estos resultados muestran que solo la mitad de la población mantiene una actitud positiva o que de forma muy frecuente tienen la práctica hacia la consulta de autores que les ayuden a responder el por qué de algún fenómeno educativo. Sin embargo, sería conveniente profundizar en este aspecto o más bien, aplicar estrategias que permitan fomentar la generación de esta habilidad, ya que como lo comenta Moreno-Bayardo (2002): la tarea de investigar implica un acercamiento a problemas que demandan una percepción compleja, por lo que el individuo que se acerque al campo investigativo tendrá que ser consciente de cuáles son sus esquemas de percepción al acercarse a la construcción de un objeto de estudio y hacerlos explícitos mediante un documento escrito.

Lo anterior refleja que los estudiantes que construyen su protocolo, proyecto o anteproyecto de investigación, deberán ser capaces de explicitar desde dónde han abordado su objeto de estudio; en este sentido, conocemos que la mitad de ellos sí cuentan con la disposición activa para hacer un proyecto de este tipo, sin embargo, habría que preguntarse en qué medida son capaces de justificar y argumentar el por qué de dicho acercamiento teórico en la forma de abordar sus proyectos y, qué sucede con aquellos alumnos que mantienen una disposición media o inactiva, ya que como señala Forgas (1979 cit. en Moreno-Bayardo), no todos los individuos perciben lo mismo, puesto que ello irá de

¹⁰ Trato de consultar a autores que me ayuden a responder el porqué de algún fenómeno educativo.

acuerdo con los aprendizajes y experiencias que el individuo ha podido experimentar. Con base tales experiencias, el individuo puede construir ciertos patrones de percepción, lo que genera que cada individuo pueda extraer información o percibirla de manera diferente.

Otra característica de la percepción es la *percepción selectiva*, la cual permite distinguir la información relevante de la irrelevante; es decir discriminar gran cantidad de información que no contribuya a cumplir con determinados propósitos; es por esto que también se preguntó al alumno sobre el tipo de búsqueda de información en materiales que respondan mejor a sus propósitos. Respecto a las búsquedas que van más allá de ciertos libros¹¹, 59.0% lo hace frecuentemente, lo que refleja una disposición activa, mientras 31.6% presenta una disposición de uso medio, ya que lo realizan con menor frecuencia y, únicamente 9.4% tienen una disposición inactiva, porque no son capaces recurrir a otras fuentes de información puntual sobre un tema.

Ante estos resultados, identificar que poco más de la mitad de la población refleja una disposición activa, implica que esto es favorable a la formación que está teniendo los estudiantes de la LCE, dado que en la construcción de un objeto de estudio, como menciona Moreno-Bayardo (2002), se necesita detectar por un lado, información particular en diferentes materiales escritos y por otro, poder identificar situaciones problemáticas, elementos relevantes, distinguir los rasgos de un posible objeto de estudio y establecer diferencias con otros. Aunque es importante considerar que el porcentaje restante de aquellos que mantienen una disposición de uso medio e inactiva es significativo, dado que estos estudiantes también tienen que construir un objeto de estudio, por lo que se ven comprometidos a precisar la información que le permita construir el corpus de su trabajo; lo que demanda un trabajo sistemático y no que se realice solo algunas veces o nunca, como lo manifiesta este último grupo de estudiantes.

¹¹ Si no me satisface algún libro, busco otro que responda mejor a mejor mis tareas.

1.2 Disposición con énfasis en habilidades de pensamiento

Este tipo de disposición se identifica al corroborar cuáles son los rasgos característicos de las formas de pensar del individuo en cuanto a la manera de manejar, construir y/o relacionar conceptos vinculados con su objeto de estudio.

Al respecto Moreno-Bayardo (2002) plantea que en los procesos de formación para la investigación es deseable desarrollar algunas características en las formas del pensar, como son: el sentido crítico, lógico, reflexivo y autónomo entre otras; es así que en este apartado se pretende identificar a qué tanto el alumno tiene la disposición para desarrollar estas formas de pensamiento.

Pensar de un modo crítico es importante para aquellos individuos que se encuentran en procesos de formación para la investigación; esto porque les permite, de acuerdo con Moreno-Bayardo (2002), juzgar la credibilidad de las afirmaciones, sopesar pruebas, valorar deducciones y discernir argumentos, entre otros. A partir de ello, se preguntó al alumnado si cuestiona las afirmaciones de los autores que lee¹²; al respecto 28.2% manifestó una disposición activa para hacerlo, ya que mencionan que lo hacen siempre, este resultado es favorable, toda vez que para construir y desarrollar una investigación se alimenta de la crítica o más bien del análisis crítico, tanto de los referentes que se van revisando como de la información empírica que se va recopilando. Por otra parte, se identifica una *disposición de uso medio* en 51.3% de los estudiantes, esto debido a que manifiestan que en veces lo hacen y en otras no; asimismo, el 19.7% restante muestra una disposición inactiva, puesto que manifiestan que nunca o casi nunca lo hace.

Como se puede apreciar, la mayoría de la población encuestada se encuentra inmersa dentro de la disposición de uso medio, aunada a la de uso nulo o inactivo de esta disposición, lo que denota de alguna manera, que el proceso formativo está poniendo énfasis en el respeto al planteamiento de los autores, dejando de lado el ejercicio reflexivo donde el estudiante pueda exponer y respaldar su postura, lo que genera que al no tener esta disposición lo más probable es que el estudiante se convenza fácilmente de que todo lo

¹² Cuestiono las afirmaciones de los autores que leo.

expresado por algún autor de prestigio sea absolutamente creíble y que lo que él produzca sea una copia de producciones de otros, sin que tenga la posibilidad de aportar elementos frescos, nuevos y alternativos (Moreno-Bayardo, 2002) a los ya producidos. De ahí que se diga que en las Universidades mexicanas se está formando para el consumo de teoría y no tanto para la generación de conocimiento. Por ello, como lo menciona la propia autora:

La pedagogía de la investigación debe transmitir instrumentos de construcción de la realidad, problemáticas, conceptos, técnicas y métodos, al mismo tiempo que una formidable *disposición crítica*, una inclinación a cuestionar dichos instrumentos (Bourdieu cit. en Moreno-Bayardo, 2002, pág., 200).

Por otra parte, dentro de las disposiciones para la investigación con énfasis en habilidades de pensamiento se pretende identificar con qué tipo de disposición cuenta el alumno para *pensar de manera autónoma o independiente*. Al respecto, Díaz-Barriga (cit. en Moreno-Bayardo, 2002) menciona que el tipo de pensamiento autónomo se caracteriza por “atreverse a pensar”, ya que no todos los individuos desarrollan una manera de pensar autónoma o independiente; lo cual para nosotros esto tienen relación con la seguridad que el estudiante tiene para plantear sus ideas al momento de realizar sus trabajos¹³. De esta manera, 65.8% manifestó una disposición activa, debido a que siempre o casi siempre tiene la seguridad de plasmar lo que piensa en sus trabajos, a esto le sigue una disposición de uso medio con 27.4%, y finalmente el 6.0% refleja una disposición inactiva y .9% no contestó.

Si bien la mayoría se inclina por tener la seguridad en el planteamiento de sus ideas al desarrollar sus trabajos, esto pudiera ser un tanto contradictorio, ya que también la mayoría afirma no cuestionar el planteamiento de los autores revisados, lo que nota que se puede estar muy seguro de lo que se está planteando pero para muchos, la verdad la tienen los autores reconocidos.

Moreno-Bayardo (2002, pág. 205) señala que “pensar de manera autónoma es condición sin la cual no puede desarrollarse la creatividad que demanda la tarea de investigar”, sin embargo, la autonomía en la investigación demanda reconocer el

¹³ El ítem se expresó así: Tengo la seguridad de plasmar lo que pienso en mis trabajos.

planteamiento de los Otros, pero también, construir una postura propia ante tales propuestas y ante nuevos escenarios.

El pensamiento autónomo por tanto, constituye una actitud primordial para afrontar los retos que se presentan durante el proceso de construcción de sus anteproyectos o proyectos de investigación, ya que permite al alumno demostrar lo que considera necesario, decir aquello que quizá nadie ha dicho, buscar respuestas alternativas, producir nuevas ideas o refutar lo que ya se ha hecho, entre otras; lo que implica asumir los riesgos que esto conlleva; asumir que se puede equivocarse, pero también acertar y ser reconocido. Es importante mencionar que para aquellos estudiantes que aún no cuentan con esta disposición, tendrán mayor dificultad en el desarrollo de proyectos o trabajos que impliquen una construcción personal, lo que supondrá ser dependientes de las ideas que no son propias.

Tabla 14. Comparativa de respuesta con relación a los sentidos del pensamiento

Variables	Cuestiono las afirmaciones de los autores que leo.		Tengo la seguridad de plasmar lo que pienso en mis trabajos.	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No contesto	1	.9	1	.9
Disposición inactiva	23	19.7	7	6.0
Disposición de uso medio	60	51.3	32	27.4
Disposición activa	33	28.2	77	65.8
Total	117	100.0	117	100.0

Fuente: Cuestionario para Estudiantes: Disposiciones para la investigación, 2015.

Conocer la disposición que tiene el alumno para *pensar de manera lógica* es otro punto de interés, ya que esta forma de pensar no se caracteriza por el sentido común sino más bien por la posibilidad que puede tener el estudiante para dar orden y sentido a sus ideas, expresarlas y apoyarlas; construir argumentos consistentes, encontrar incongruencias en los proyectos de investigación (Moreno-Bayardo, 2002). Esta habilidad también es central al momento de problematizar, puesto que el razonamiento lógico permite poner a

prueba afirmaciones a constatar que son elementales para el planteamiento de supuestos e hipótesis de investigación.

Bajo esta premisa, se preguntó a los alumnos si dedican tiempo a organizar lo que expondrán en sus presentaciones; al respecto encontramos que 82% manifestó que sí lo lleva a cabo de manera frecuente, por tanto hay una disposición activa casi en la totalidad del grupo estudiado, lo que refleja apertura para dar estructura a la información localizada, así como exponerla con cierta coherencia. No obstante, una parte considerable (23.9%) reconoce que lo hacen algunas veces (disposición de uso medio) y el 5.1% que no lo hacen (*disposición inactiva*). Por tanto, se reconoce que abrir la posibilidad de realizar presentaciones constantes sobre los avances de investigación, promueve el desarrollo de estas habilidades, pero a la vez, es necesario ofrecer apoyos con criterios bien definidos para el desarrollo de esta competencia. Ahora, en cuanto a la estructuración y exposición del proyecto, se ofrece la posibilidad de establecer relaciones teóricas y conceptuales con fuentes empíricas; es decir que con este ejercicio se dará claridad acerca de la relación de los referentes teóricos que se habrán de ser utilizados al momento de analizar o interpretar la información o bien para dar estructura a la construcción de sus trabajos.

En otros espacios ya se ha dado cuenta de las dificultades que se le presentan al formador al momento de pretender el desarrollo de estas habilidades, tal como se menciona en las siguientes líneas:

[El formador] Ha sido testigo de la dificultad con que algunos estudiantes logran expresar sus ideas, de la incoherencia con que presentan un producto en forma oral o escrita, de la falta de congruencia con la que establecen un problema de investigación y las hipótesis correspondientes y de la escasa relevancia de las relaciones que logran establecer (Moreno-Bayardo, 2002, pág.202).

Por ello, la concreción, desarrollo y activación de esta disposición resulta fundamental en el proceso formativo, ya sea para la investigación o bien como parte de la formación integral del futuro profesionalista.

El *pensamiento reflexivo* también forma parte de la disposición para la investigación con énfasis en habilidades de pensamiento; al respecto Moreno- Bayardo

(2002) menciona que es la manera en la que el mismo individuo se obliga a buscar explicaciones, a contrastar lo que ha leído para encontrar un sentido, a pensar sobre lo que encuentra en su acercamiento a referentes empíricos, a identificar lo que le es cuestionable, a apropiarse de nuevos elementos que surgen del análisis, entre otros aspectos que se activan con esta disposición.

En este sentido, reflexionar sobre los aspectos mencionados implica dedicar tiempo a pensar sobre alguna idea que sea de su interés y que esté relacionada con su proyecto de investigación, por ello se les preguntó algo respecto¹⁴, a lo que se encontró predominio de una *disposición activa* (65%), seguida de una *disposición media* (29.9%) condición que resulta favorable en la conformación del sistema disposicional para la investigación, ya que como menciona Moreno-Bayardo (2002), es a partir de este tipo de pensamiento que el individuo va logrando acercarse cada vez más y de forma más profunda al conocimiento de su objeto de estudio; reflexionar permite al alumno tener el espacio y tiempo para la maduración de un producto de investigación.

Por otra parte, identificar que sólo 4.3% de la población mostró *disposición inactiva* y que .9% no contestó; ofrece condiciones para suponer que por lo menos está latente la posibilidad de activar esta disposición, ya que si un proceso de investigación no va acompañado de un proceso reflexivo, difícilmente se podrán establecer relaciones pertinentes que permitan construir un objeto de estudio, plantear hipótesis pertinentes y relevantes o incluso detectar hallazgos.

Dentro de la disposición para la investigación con énfasis en habilidades de pensamiento se encuentra también la de *flexibilizar el pensamiento*; que implica una ruptura con el referente de lo acabado e inamovible (Moreno-Bayardo, 2002) o con las posturas lineales que tienen como único referente una teoría, mediante la que se busca que toda explicación de la realidad “cuadre” con ésta; por ello, con la intención de conocer cuál es la tendencia en los estudiantes, se les planteó la siguiente afirmación: Pienso que las investigaciones son acabadas e inamovibles. Al respecto, se encontró que la mayoría

¹⁴ Dedico tiempo a pensar sobre alguna idea que me interesa para mi proyecto de investigación.

(66.7%) de población estudiada tiende a rechazar tal afirmación, seguida de aquellos (19.7%) que, aunque también la rechazan, no lo hacen de manera tan categórica, pues manifiestan una disposición media, al pensar que en ocasiones una investigación ha llegado a su término. A pesar de ello, las dos posturas muestran apertura y flexibilidad de pensamiento; lo cual es favorable, porque se podrá concebir que siempre habrá algo mejor por encontrar para explicar o comprender un objeto de estudio.

Por otra parte el; es decir,; al respecto Moreno-Bayardo (2002, pág. 207) señala:

Los docentes de todos los niveles educativos pueden propiciar que los estudiantes desarrollen flexibilidad de pensamiento recurriendo a acciones como: solicitarles que lleguen a la respuesta de un problema matemático por diversos procedimientos, pedirles que expresen una misma idea de diferentes maneras, invitarlos a presentar un esquema de forma diferente ha como lo presenta el autor de un libro, etc.

Afortunadamente, sólo 12.8% considera que las investigaciones son definitivamente acabadas e inamovibles, postura que es una condición desfavorable para desarrollar diferentes tipos investigación con perspectivas diversas, dado que creer que “los problemas de investigación se resuelven como si fuera la última versión posible” (Moreno Bayardo, 2002, pág. 206) limita la posibilidad de que los estudiantes tengan una visión dinámica, en la que se abran las perspectivas, se generen nuevas preguntas e inquietudes para la investigación.

1.3 Disposición con énfasis en habilidades de construcción conceptual

Este tipo de disposición se reconoce al corroborar que el sujeto logra apropiarse, reconstruir, generar, exponer y defender ideas, sobre un objeto de estudio, a partir de bases teóricas ya generadas, de tal modo que podrá obtener un saber teórico y conceptual más amplio sobre el mismo. Con base en esta conceptualización, esta disposición tiene relación con la apropiación y reconstrucción de ideas de otros, pero no como un plagio, como diría Moreno-Bayardo (2002), sino como la comprensión del contenido de estas ideas para ser

expresadas de una manera distinta, pero sin perder el sentido de lo que dice su autor y otorgando a éste el crédito que le corresponde

En tal sentido, parafrasear o re-construir los planteamientos de los autores puede constituirse en un gusto, por ello, uno de los ítems que se planteó a los alumnos fue: “Me gusta reconstruir las ideas de los autores para explicarlas con mis propias palabras”, a lo que 58.1% de los alumnos mostró una **disposición activa** y 29.1% una **disposición media**, lo que representa un aspecto favorable, ya que como menciona Moreno-Bayardo (2002): es deseable que desde los primeros años de escolaridad del estudiante se le pida que parafrasee, ya que es una forma de insistir en que lea y escuche para comprender y que cuando ya lo haya comprendido entonces logre expresar con precisión y claridad su idea; sin embargo, destaca también que no se trata sólo de que aprenda a parafrasear sino que se considere capaz de utilizar de forma pertinente esas ideas con la claridad y seguridad posible, tal como lo menciona la propia autora:

Cuando un estudiante, cualquiera que sea el nivel de estudios en que se encuentre, se ha ido familiarizando con la tarea de apropiarse y reconstruir las ideas de otros, de alguna manera está siendo orientado hacia algo más que la simple memorización y repetición de ideas, está siendo preparado implícitamente para alcanzar lo que puede ser un primer nivel de independencia intelectual y de creatividad que muy probablemente le permitirá llegar, en su momento, a generar ideas propias (Moreno-Bayardo, 2002, pág.212).

Es por ello, es importante trabajar con esas minorías, en este caso representadas por el 11.1% de aquéllos que muestran una disposición inactiva para el parafraseo, por lo que desarrollar y activar estas disposiciones resulta muy útil no sólo para el campo de la investigación sino en general para el quehacer educativo y las actividades de la vida cotidiana. Por tanto, la concreción de esta disposición resulta necesaria, ya que si desde temprana edad se fortalece es probable que las próximas generaciones no solo logren reconstruir ideas sino también incorporar nuevos conocimientos.

Otra característica del *sistema disposicional desde la episteme* tiene que ver con la **generación de ideas**, no entendiendo ideas que surgen de la ocurrencia, sino más bien como

señala Moreno-Bayardo (2002), de ideas que puedan ser sostenidas a partir del trabajo intelectual las cuales podrán verse reflejadas en la concreción de un objeto de estudio-.

Desde esta dimensión, se preguntó a los estudiantes si buscan información para tener claridad sobre la temática que les gustaría investigar. En este sentido, 57.3% manifestó una disposición activa, lo que refleja que es posible que el alumno haya accedido a conocimiento que le proporcionó elementos que le permitieron tener claridad sobre la temática que le gustaría investigar. También se identificó que sólo 30.8% mantiene una disposición media; que 10.7% una disposición inactiva y 1.7% no contestó.

Al conocer estos resultados, se aprecia la importancia de promover esta disposición, dado que Moreno-Bayardo (2002) concibe que es difícil para los formadores propiciar el desarrollo de la habilidad para generar ideas, así como la disposición a la búsqueda de información, pero que para propiciarlo se necesitaría favorecer la participación, impulsar la creatividad, no descalificar los intentos del estudiante, entre otros, ya que como señala Moreno-Bayardo (2002, pág.213), todos podemos generar ideas, es decir:

El factor de intencionalidad, de curiosidad intelectual, de atrevimiento, de disposición a la búsqueda de elementos a partir de los cuales se puedan generar nuevas ideas, factor que está presente y llega a ser característico de las personas que finalmente logran generar ideas. (Moreno-Bayardo, 2002, pág.213)

En la posibilidad de desarrollar habilidad para generar ideas, juega un papel importante ciertos rasgos de la persona, identificados como disposiciones o actitudes que pueden ser aprendidas, cultivadas o internalizadas como parte de los objetivos de la formación para la investigación y que se esperaría que también fueran incorporados como propósito relevante de la acción educativa en todos los niveles, Moreno-Bayardo (2002, pág.214)

En este mismo *sistema disposicional* destaca la *disposición para organizar lógicamente, exponer y defender ideas*; al respecto Moreno-Bayardo (2002) señala que no es suficiente solo con generar ideas sino también argumentarlas; por ello, se pregunto al alumno si expone y defiende sus ideas argumentando las razones que sustenten su

construcción¹⁵; encontrándose que 51.3% lo hace frecuentemente por lo que mantienen una disposición activa hacia la búsqueda de hechos verificables y/o conocimientos que se han generado previamente, lo que promueve un mejor sustento. No obstante, 39.3% muestra una disposición media que aunada con la anterior, se podría afirmar que hay condiciones favorable para el desarrollo de esta habilidad, ya que sólo 7.7% manifiesta una disposición inactiva, agregándose el 1.7% que no contestó.

Como se puede apreciar, no todos los alumnos muestran una disposición favorable hacia la argumentación y defensa de sus ideas; sin embargo, más de la mitad lo realizan y un tercio tiene aspiraciones hacia ese tipo de prácticas, lo que constituye una disposición favorable; que reconoce el desarrollo de esta habilidad, a partir de acciones como la presentación del avance de cada proyecto para someterlo a discusión y análisis; en donde se invite y motive al alumno a encontrar el porqué, a explicar y describir de una manera más precisa cómo es que llegó a tal aseveración, sin que se tenga una actitud descalificadora, agresiva o irónica, ya que no se debe tratar de inhibir al estudiante sino propiciar un ambiente que le motive a aprender a discutir sanamente y a superar los errores.

De igual forma, en parte de este sistema se encuentra la *disposición* que tiene el sujeto *para construir un objeto de estudio*; al respecto Moreno-Bayardo (2002, pág. 223) señala que “la mayoría de los estudiantes, aun los que ingresan a programas de posgrado, manifiesta un déficit impresionante en las tareas más elementales de trabajo conceptual”, es por ello que se averiguó sobre la disposición con la que cuenta el alumno para tomar la decisión de intervenir en la “construcción de conceptos” y de asumir la responsabilidad que conlleva; esto, porque la construcción de un proyecto supone una serie de tareas hacia el desarrollo de un trabajo conceptual y teórico, como son la comprensión, la discriminación de significados, la comparación, la abstracción, la argumentación entre otros. En este sentido, los resultados arrojados de la pregunta¹⁶ son: que solo 24.8% de los estudiantes manifestó *disposición activa* hacia la elaboración conceptual su objeto de estudio; lo que le

¹⁵ Expongo y defiendo mis ideas argumentando las razones que sustenten su construcción.

¹⁶ Tomo la decisión de intervenir en la construcción de conceptos y asumir la responsabilidad que conlleva.

permitirá a su vez identificar la situación problemática, hacerse preguntas sobre dicha situación, seleccionar específicamente lo que le interesa investigar, elaborar algún título, etcétera (Moreno- Bayardo, 2002).

Sin embargo, resultan preocupantes los hallazgos, en cuanto que 36.8% de los estudiantes manifiestan una disposición media, ya que sólo algunas veces lo han hecho y en igual cantidad (36.8%) nunca lo han realizado, por tanto denotan una disposición inactiva lo cual supone que es necesario que el programa refuerce las actividades y estrategias que motiven al estudiantado a comprender mejor y con ello poder desentrañar su objeto de estudio. Con base en tales ejercicios, será posible identificar los conceptos centrales, relacionarlos con otros conceptos, darles significado y realizar los andamiajes necesarios para construcción de sus bases conceptuales para interpretación o análisis de resultados. Además, es importante desarrollar esta disposición, para a su vez, promover el desarrollo de la habilidad en la construcción conceptual, ya que como se mencionó en párrafos anteriores, es una habilidad muy importante, pero es una de las que mayores deficiencias presentes en los alumnos.

2) Sistema disposicional desde la tekne

Este sistema *disposicional* se caracteriza por estar referido a la *tékhnē*, que desde su etimología del griego apela al arte, industria y habilidad para. Es este sentido se identifica cuando las disposiciones se organizan de tal manera que habilitan al sujeto para controlar o utilizar algo en el mundo objetivo con pretensiones de eficacia (Yurén, 2005). Por tanto, este sistema se encuentra objetivado por dos habilidades: las instrumentales y las de construcción metodológica, cuyo resultados se presentan a continuación.

2.1 Disposición con énfasis en habilidades instrumentales

Este tipo de disposición se identifica al corroborar que el individuo o estudiante lleva a cabo ciertas tareas; poniendo en acción los saberes y conocimientos con los que cuenta, lo que le ofrece posibilidades para la adquisición de múltiples aprendizajes. Desde esta perspectiva la *comprensión lectora* es un aspecto esencial a partir del cual está conformado esta disposición, tal como lo menciona Moreno-Bayardo (2002, pág. 170).

A medida en que el individuo tenga más acercamiento al campo que está investigando contará con más elementos para construir significados a partir de lecturas especializadas que necesita realizar en todos los momentos de su formación.

Con base en estos planteamientos se le preguntó¹⁷ al estudiante si comprende el lenguaje de los textos que lee en las revistas de investigación educativa; al respecto, 58.1% manifestó disposición activa, es decir que poco más de la mitad tienen interés y logran apropiarse significativamente de los textos que les posibilitarán la realización de muchas de las tareas académicas que se les son designadas en el proceso formativo con un buen nivel de ejecución.

Sin embargo, 35% de ellos mostró una disposición media, es decir algunas veces suelen comprender tales textos, además, encontramos, con bajo el porcentaje, que 6% de ellos no tienen desarrollada la comprensión lectora, puesto que manifiestan una disposición inactiva, lo que denota una problemática actual; por lo que muchos investigadores como es el caso de Sánchez Puentes (1995 cit. en Moreno-Bayardo, 2002, pág. 171) y la misma autora señalan que:

Es función de los formadores, especialmente de quienes fungen como tutores, acompañar a los estudiantes en esa fascinante pero compleja tarea, algunas veces facilitando la lectura a través de ciertas cuestiones guía, otras confrontando, haciendo señalamientos, o bien, sirviendo como interlocutores de lo leído.

[Por otra parte...] La lectura en ciencias sociales y humanas no puede seguir siendo lo que ha sido hasta ahora: una lectura a libro abierto, una lectura de lo inmediato, sino que tiene que trascenderlo hacia una lectura crítica y creadora.

Con base en lo anterior, promover en el alumno una disposición positiva respecto a la comprensión lectora y darle ciertas estrategias para hacerlo, resulta esencial no sólo para elevar su rendimiento en los procesos de formación para la investigación, sino también para ejercer de manera profesional los conocimientos con los que este cuenta.

¹⁷ Comprendo el lenguaje de los textos que leo en las revistas de investigación educativa.

Otro aspecto que tiene que ver con este sistema, es la disposición con la que cuentan los alumnos para el desarrollo de la **habilidad para escribir**, ya que saber escribir constituye una de las habilidades instrumentales básicas que necesita desarrollar un individuo que se encuentra en un proceso de formación para la investigación (Moreno-Bayardo, 2002). En esta habilidad, de entrada prefigura algunos problemas que han sido identificados por los propios estudiantes o por sus profesores, como son los de redacción, organización, claridad de ideas, sintaxis, entre otros. Tal como lo expresa Moreno-Bayardo (2002, pág. 174) “Uno de los puntos clave en el desarrollo de la habilidad para escribir lo constituye el hecho de tener que dar forma al propio conocimiento y pensamiento en función de otros; esto es buscando hacerlo accesible a una audiencia determinada”.

En este sentido, con el ítem que indaga al respecto¹⁸, encontramos que 67.5% utiliza el lenguaje de manera clara al escribir en sus trabajos de investigación para que las personas que los lean lo comprendan fácilmente, lo que refleja que hay una disposición activa, es decir que manifiesta cierta apertura para presentar sus ideas de manera ordenada, clara y coherente. Mientras que el 26.5% señala que sólo lo hace a veces. Al respecto, Sánchez Puentes (1995 cit. en Moreno Bayardo, 2002) señala que el desarrollo de la habilidad para escribir no es un proceso ocasional sino más bien requiere constancia, sobre todo en un proceso en el cual se está enseñando a investigar. Condición que se agrava cuando los estudiantes tienen la disposición inactiva (5.1%).

La **habilidad para hablar-escuchar** es otra de las habilidades que conforman el *sistema disposicional instrumental*, ya que saber hablar no solo es articular sonidos con el código de una lengua sino también exponer ideas con claridad y precisión, así como escuchar a otros (Moreno-Bayardo, 2002), puesto que el saber escuchar implica tratar de comprender al otro y mantener una actitud de apertura para el diálogo y la discusión informada.

De esta manera, a través del habla con escucha es posible llevar un intercambio conversacional, que va más allá de un simple intercambio de ideas, en ese diálogo se

¹⁸ Estructuro mis ideas al escribir trabajos para que las personas que los lean los comprendan fácilmente

pueden identificar posturas, puntos de acuerdo y desacuerdo y con base en ello, probablemente, construir nuevo conocimiento.

Cuando se logra discutir un proyecto de investigación al interior de un grupo; la participación comprometida (con atención real a los trabajos) en coloquios, seminarios, congresos, encuentros; la generación en el aula de un ambiente de aprendizaje en el que toda participación es atendida y escuchada [...] son todas experiencias que facilitan, entre otras, el desarrollo de la habilidad para hablar y escuchar. (Moreno-Bayardo, 2002, pág. 179)

En este sentido, una de las preguntas se enfoca a conocer si los alumnos se quedan callados cuando sus maestros les piden que hablen en clase sobre sus trabajos de investigación, situación que consideramos refleja en gran parte, el intercambio conversacional (hablar y escuchar) que se da en el proceso de formación.

Con relación a esta habilidad¹⁹; 70.1% manifestó que no se queda callado cuando les piden hablar sobre sus trabajos de investigación, aunque 19.7% muestra una disposición media, ya que en ocasiones sí se queda callado, en ambos casos podemos decir que se trata de un aspecto favorable; ya que a partir del dialogo que se genere entre ellos se podrá apoyar en tareas o situaciones por las que pasa el alumno durante el proceso de construcción de su trabajo.

Por otra parte, 9.4% señala que se queda callado por lo que habría que revisar de manera más profunda cuáles son las razones del silencio y buscar las estrategias que pueden lograr la motivación del estudiante y el profesorado para alcanzar mejores condiciones.

Así, el desarrollo de esta disposición resulta importante para que el alumno aprenda a dialogar (*habilidad hablar-escuchar*), es algo que le ayudará no sólo en la vida académica, sino en la profesional y personal. Además de ser un punto de interés, debido a que la generación de “las habilidades referidas a hablar y escuchar han recibido poca

¹⁹ La afirmación para el ítem es: Me quedo callado (a) si la maestra (o) me pide que hable en clase sobre mi trabajo de investigación.

atención por parte de los docentes en todos los niveles del sistema educativo” (Moreno-Bayardo, pág. 176).

2.2 Disposición con énfasis en habilidades de construcción metodológica

Este tipo de disposición se identifica al corroborar que el alumno ha construido y concretado lo que pretende conocer sobre su objeto de estudio, así como la manera en la que concibe hacerlo. Es de esta forma que al tener definido el objeto de estudio, se buscará hacer pertinente el método de construcción del conocimiento, lo que constituye un aspecto que forma parte del *sistema disposicional instrumental*. Mediante el desarrollo de la ***habilidad para la construcción metodológica*** el estudiante podrá optar, de entre la gama de métodos disponibles, el que mejor se adecue a la construcción de su objeto de estudio y con ello activar la disposición para concretar su propio método o la manera particular de proceder en su investigación. En este sentido y con la finalidad de constatar cuál es el nivel de aproximación que tiene el estudiante para la construcción de su método o metodología para el desarrollo de su investigación, se construyó un ítem²⁰ en ese sentido.

Al respecto 30.8% manifiesta tener una aproximación al método o estrategia metodológica que podría utilizar en su anteproyecto o proyecto de investigación, lo que denota una *disposición activa* para el desarrollo de esta actividad. Sin embargo, como podemos observar, la proporción (33.3%) de estudiantes que tienen una disposición media, en cuanto que se han aproximado de manera relativa, es mayor que aquellos que ya tienen ese dominio, además de una proporción significativa (29.1%) de estudiantes que reconoce que aún no se han aproximado.

A diferencia de otros ítems, en este aspecto es de llamar la atención que un pequeño grupo (5.1%) de estudiantes reconozca que aún no saben si se han aproximado al método o estrategia metodológica que podrían utilizar para su investigación.

²⁰ Tengo una aproximación al método o estrategia metodológica que podría utilizar en mi anteproyecto o proyecto de investigación.

Con base en los datos anteriores, podemos notar que es poco el progreso que han logrado los estudiantes, en cuanto a la aproximación metodológica, a pesar de que como se mencionó, la estructura curricular del programa de estudio marca que se cursan tres semestres de metodología de la investigación y tres de seminario de tesis, por lo que es pertinente (quizá en otro espacio de investigación) revisar las estrategias de formación para la promoción y desarrollo de esta disposición, para que a su vez se cultiven ciertas habilidades, ya que de acuerdo a Moreno-Bayardo (2002, pág. 233) construir el método de investigación “no es mero asunto de elección, es asunto de reflexión, de discernimiento, de análisis de pertinencia, de trabajo creativo”, lo que implica ciertamente todo un proceso formativo y de apoyo desde la experiencia, dado que no es tarea fácil conformar un objeto de estudio y definir la forma como será abordado y presentado como producto de una investigación, en este caso como desarrollo de una tesis o simplemente el proyecto.

Otro aspecto que tiene relación con este sistema disposicional, es la disposición para diseñar procedimientos e instrumentos para buscar, recuperar y/o generar información. En este sentido y siguiendo a Moreno-Bayardo (2002), es necesario identificar cuando se ha logrado establecer el tipo de información que constituye un referente empírico pertinente, se podrán desarrollar ahora sí instrumentos que arrojen datos para generar conocimiento. A pesar de que se especifica esta disposición, también destaca que los formadores se han sorprendido cuando los estudiantes después de recabar gran cantidad de información, preguntan para qué les servirá o qué pueden hacer con ella. Por esta razón, la autora mencionada señala que este sería el caso de aquellos alumnos que realizaron una búsqueda o recuperación de información sin “Un serio trabajo de construcción de observables y sin esa mirada global del proceso de investigación que puede tener quien ha desarrollado habilidad para construir el método de investigación” (Moreno Bayardo (2002, pág. 235).

Con base en lo expresado se indagó si los alumnos se cuestionan acerca de para qué les sirve recabar gran cantidad de información sobre su trabajo, a lo que 47.9% señalan una disposición activa, es decir, sí se lo cuestionan, mientras que 23.9% sólo lo hace a veces (activando una disposición media) y, 26.5% de plano no lo hacen, lo que muestra que hay una disposición inactiva, sumado con quien dice que no sabe (.9%).

Los datos anterior nos conducen a reflexionar respecto a que al no saber recabar y manejar correctamente la información pertinente, es muy probable que el estudiante no logrará concretar la construcción de sus observables; es decir, relacionar categorías conceptuales con referentes empíricos, de ahí que sean muy pocos los alumnos que hayan concretado la elaboración de instrumentos. De acuerdo con Guadalupe Moreno-Bayardo.

Los instrumentos son una construcción en cada investigación, pues aunque los manuales de investigación señalen ciertas características y normas para la aplicación y/o elaboración de determinadas técnicas e instrumentos, estos [...adquieren] modalidades específicas en congruencia con la naturaleza del objeto de estudio y de los objetivos de cada investigación (Moreno-Bayardo, 2002, pág. 236).

De esta forma al identificar algunas insuficiencias en cuanto a las disposiciones para la investigación, con énfasis en la construcción metodológica, se encontró que al preguntar a las los alumnos si les preocupa no haber elegido la información correcta para la construcción de su marco teórico o conceptual, el 57.3% manifestó una disposición activa, es decir que sí les preocupa; 16.2% se ubica en una disposición media, y 20.4% muestra una disposición inactiva, ya que no se interesan en ello, pero además, el 3.4% no sabe que postura plantear al respecto.

Por otra parte, al preguntar, si les preocupa que sus preguntas de investigación no estén bien formuladas, 46.2% manifestó que sí les preocupa, por lo que se ubican en disposición activa, mientras que 23.1% mostró una disposición inactiva, seguida de la disposición media con 22.2% y, finalmente, se ubica a los que no saben (6.8%). No obstante, una cosa es la preocupación y otra la experiencia de haberlas elaborado, por lo que en cuanto a su elaboración, la disposición inactiva es la que predomina, debido a que la mayor cantidad (34.2%) aún no las tiene definidas; asimismo, la relación entre los que les preocupa y los que ya las elaboraron, encontramos que la cantidad disminuye con relación a los primeros, pues sólo 31.6% tiene la disposición activa, puesto que ya tienen definidas sus preguntas de investigación; y en cuanto a los que ya lo han hecho pero no de manera consistente (disposición media) ubicamos al 29.1% ; el 3.4% restante, no sabe.

A partir de los resultados anteriores, se refleja la preocupación que tiene el alumnado respecto a la construcción metodológica, sin embargo, también se aprecia un déficit en la formación, pues son pocos los que han tenido posibilidad de darle contenido a los componentes metodológicos, tal como se pudo observar en el desarrollo de los seminarios y en las reuniones de academia.

3) Sistema disposicional desde el ethos:

El sistema disposicional desde el ethos (carácter, manera de ser) es la forma que adquiere el sistema disposicional cuando está referido a las relaciones interpersonales que se establecen con pretensiones de justicia o rectitud (Yurén, 2005). Desde esta perspectiva, y en conjunción con los planteamientos de Moreno Bayardo, podemos mencionar que la habilidad para la investigación que se activa con este sistema, es la *de construcción social del conocimiento*.

3.1 Disposición con énfasis en habilidades de construcción social del conocimiento

Este tipo de disposición se identifica al corroborar que el individuo contribuye al desarrollo de proyectos personales y colectivos a través de una serie de relaciones interpersonales con el afán de promover la construcción social del conocimiento; una característica importante de este sistema disposicional tiene que ver con el trabajo en grupo ya que en el ámbito social e investigativo existe la necesidad de desarrollar esta habilidad tanto para intereses propios como para los colectivos.

Dicho lo anterior entonces se pregunto a los estudiantes si para ellos es una pérdida de tiempo participar junto con compañeros o maestros en la construcción de un objeto de investigación²¹; esto para corroborar la disposición que tienen frente al trabajo en grupo; al

²¹ Es una pérdida de tiempo participar en proyectos junto con compañeros o maestros para construir un objeto de investigación.

respecto se encontró que el (76.9%) señalaron que no es una pérdida de tiempo; de esta forma se logra notar que es un porcentaje elevado de alumnos que manifiestan apertura hacia el trabajo grupal lo cual implica entonces que la mayoría cuentan con *disposición activa* para trabajar con los otros; sin embargo, sería importante destacar que esta disposición es válida solo cuando la forma de trabajar permita compartir el trabajo mismo y no sea de manera fraccionada, en donde los alumnos se repartan tareas y después las unan como si el trabajo fuera un rompecabezas Moreno-Bayardo (2002), pues de ser así no se estaría activando finalmente esta disposición.

Algo que se puede reflejar actualmente es que la forma de trabajo de los alumnos continuamente lleva a formar rompecabezas; por lo que se plantea la importancia de generar reflexión al respecto; por otra parte, el (18.8%) muestra una disposición de uso medio ya que considera que en veces es una pérdida de tiempo; lo que nos llevaría a preguntar el ¿Por qué lo piensan así? de modo que serían diversos factores a considerar por ejemplo: la dificultad que existe para coincidir en tiempos, la dificultad para tomar decisiones frente a la organización o construcción de algún trabajo; entre otros; estas dificultades podrían ser sorteadas a partir de experiencias formativas que enseñen al alumno a como trabajar en equipo.

A continuación se identifica que el (2.6%) de ellos consideran que si es una pérdida de tiempo, mostrando así *disposición inactiva* aunque es un porcentaje pequeño, es bueno concientizar al alumno para que desarrolle la disposición para trabajar grupalmente ya que Moreno-Bayardo (2002) señala que aquellos alumnos que logran desarrollar la habilidad para trabajar en grupo correctamente podrán aprender y comprender mejor la realidad que estudian a pesar de su complejidad además de rescatar las aportaciones pertinentes que surjan del grupo donde se está trabajando para la toma de decisiones.

Otro aspecto a considerar, además del trabajo en grupo, lo constituye la **comunicación** que es una acción a través de la cual nos relacionamos con los otros e interactuamos con ellos; es así, que en un proceso de formación para la investigación lo que se busca es que el alumno pueda desarrollar eficientemente esta disposición y por consecuencia su habilidad para la comunicarse; por lo tanto, se pretende conocer la

disposición que muestran los alumnos para buscar con quien dialogar y discutir los hallazgos que han encontrado sobre su trabajo de investigación²² esto como referente a partir del cual se podría constatar este aspecto.

El resultado arrojado por este ítem refleja que el (29.1%) de los estudiantes tienen *disposición activa* lo que incide en que estos tienen el interés por transmitir hacia los demás la información que se posee; sin embargo y habría que apoyar al alumno en cuanto a la interpretación y comprensión de la información que transmitirá ya que como señala Moreno Bayardo (2002) tiene que ser expresada en un lenguaje formal y de manera correcta.

Por otra parte el (44.4%) de ellos reflejan *disposición media* ante este panorama se puede argumentar con base a Moreno Bayardo (2002) que cada individuo asume un rol comunicativo; sin embargo; mucho depende del dominio de ciertas condiciones como es la competencia que tenga en el uso del lenguaje ya que esto podría influir en la manera en que el sujeto interactúe ya sea con mayor o menor seguridad ante los demás; es decir que se deben cubrir aspectos básicos como es tan solo hacer buen uso del lenguaje para llegar a otros más complejos que tienen que ver con comunicar sus ideas de manera lógica y coherente; entonces si el sujeto no cuenta con las condiciones básicas para comunicarse reflejara en menor medida desarrollo de esta disposición.

En consecuencia el (24.8%) de los alumnos expresan *disposición inactiva*; al respecto se piensa en la dificultad que puede tener el alumno para comunicarse; sin embargo esta dificultad no solo se presenta en los alumnos de licenciatura pues De Ibarrola (en Moreno-Bayardo 2002, pág. 245) expresa que incluso los investigadores en formación presentan ciertos tipos de dificultades tanto de comunicación oral como escrita; algunas de estas tienen que ver con la organización lógica de sus ideas o el no mezclar una idea con otra.

Esta situación genera la necesidad de involucrar tempranamente al alumno y promover la disposición para comunicar el conocimiento tanto de manera oral como escrita ya que es necesario en el campo de la investigación pero también en el ámbito profesionalizante al

²² Busco con quién dialogar y discutir los hallazgos que he encontrado sobre mi trabajo de investigación.

realizar tareas de argumentación, de redacción de reportes y al igual para expresarse de manera coherente y pertinente cuando se mantengan relaciones interpersonales (Moreno-Bayardo 2002).

Por consiguiente, además del trabajo en equipo y la comunicación otro aspecto que forma parte de este sistema disposicional tiene que ver con **la socialización del conocimiento**; es decir, exponer las reflexiones, avances, reportar los resultados y/o hallazgos de los trabajos, tanto en el aula, como a través de coloquios, conferencias, seminarios, entre otros, Moreno-Bayardo (2002); es decir, que dichos avances o proyectos no solamente queden archivados sino mas bien sean dados a conocer; es por ello, que se pretende identificar con qué tipo de disposición cuentan los alumnos hacia la socialización del conocimiento ya que este aspecto da un sentido social al proceso de construcción de sus trabajos; lo cual, se logra concretar a través de la interacción con los otros, es decir, construir juntos y compartir lo construido, Moreno-Bayardo (2002).

Es por ello, que se pregunto al alumno si considera innecesario socializar con sujetos que tienen una temática de investigación relacionada a la suya²³; esto, con el propósito de conocer la disposición que tienen para relacionarse con los otros en términos de los intereses de investigación; al respecto, el (64.1%) de los alumnos mostro una actitud favorable hacia la socialización de la información; lo que refleja la importancia que tiene para ellos el aporte de personas que conocen de la temática; sin embargo, este interés que logra mostrar el alumno para socializar el conocimiento demanda a su vez como señala Moreno Bayardo la puesta en práctica de otros aspectos que tienen que ver con la interacción, el dialogo, la discusión para con los otros y también en la habilidad para gestionar oportunidades que le permitan socializar el conocimiento.

Por otra parte el (13.7%) mostro una disposición media, es decir que en veces consideran innecesario socializar con sujetos que tienen una temática de investigación en relación; esto, tal vez podría derivarse de una serie de factores que obstaculizan que el alumno quiera socializar el conocimiento que ha generado; como por ejemplo, que aun no

²³ Considero innecesario socializar con sujetos que tienen una temática de investigación relacionada a la mía.

tenga definido el objeto, la falta de argumentación hacia su trabajo, entre otros, sin embargo; estas situaciones también representan un área de oportunidad para el docente ya que puede motivar a los alumnos a exponer sus avances con lo mucho o lo poco que hayan comprendido a partir de una reflexión y construcción propia del conocimiento, pues esta socialización no se refiere al intercambio de información sobre algún tema sino a la socialización de las ideas, a la discusión y crítica en torno a un tema.

Desde esta misma perspectiva se aprecia que el (20.5%) muestran *disposición inactiva* ante la socialización del conocimiento; lo que incide en que estos estudiantes no logren desarrollar cierto nivel de competencias que se encuentran vinculadas a este aspecto como el manejo formal del lenguaje, la argumentación, la comunicación, entre otras.

Al respecto, se podría inferir como solo un ejemplo el caso de alumnos de seminario de tesis que continúan en la búsqueda de su objeto de estudio; posiblemente, estos alumnos muestren cierta indisposición para su socialización debido a su falta de concreción; al contrario, de aquellos que han estructurado su trabajo, ya que estos últimos posiblemente podrían poseer más bases argumentativas.

4) Sistema disposicional desde la epiméleia

El sistema disposicional desde la epiméleia, refiere a la connotación griega de épiméleia, que en latín se tradujo como “cura sui o cuidado de sí”, es la forma de estructurar las disposiciones cuando se trata de ocuparse de uno mismo, del propio ser en el mundo con otros, de la propia historia, del propio devenir y del proyecto personal (Yurén, 2005). Desde esta perspectiva y en conjunción con los planteamientos de Moreno Bayardo podemos mencionar que la habilidad para la investigación que se activa con este sistema son las metacognitivas, las cuales se enfocan particularmente hacia la construcción personal.

4. 1 Disposición con énfasis en la construcción personal

Este tipo de disposición se identifica al corroborar que el sujeto es capaz de objetivar su proyecto personal con su objeto de estudio; además de monitorear su propio desempeño en relación a la construcción del mismo. Ahora bien, el proceso de selección y construcción de un objeto de estudio da lugar a una **involucración personal** la cual puede ser afectiva en tanto que el objeto elegido sea “de interés especial para quien lo investiga a tal punto que la sola elección del mismo puede convertirse en un motivo suficiente para que no abandone la investigación en cuestión y ésta llegue a feliz término” (Moreno-Bayardo, 2002, pág. 252)

Conforme a lo expresado por la autora, se corroboró entonces el tipo de **relación afectiva** que posee del alumno hacia su trabajo de investigación;²⁴ al respecto, se encontró que el (63.2%) de los estudiantes muestran disposición activa (afectiva) hacia su trabajo de investigación lo que influye positivamente en la activación de las disposiciones ya que este mismo gusto, genera interés y motivación hacia su construcción.

Asimismo, se identificó que un (23.1%) de alumnos tienen un gusto medido por el trabajo, es decir, que posiblemente no están construyendo el enfoque que ellos esperan lo que genera cierta insatisfacción; pero al mismo tiempo genera la posibilidad de involucrarse cognitivamente (por que se acercan a partir de sus propios esquemas conceptuales) con su trabajo para re-direccionarlo.

En consecuencia, se identificó que al (12.8%) de los alumnos no les gusta el trabajo de investigación que están construyendo; por lo tanto, generan disposiciones inactivas para su construcción; la resistencia que puedan presentar hacia este podría dificultar la activación de disposiciones pese a la posibilidad de tener un acercamiento distinto hacia el objeto de investigación;

Ahora bien, además de la relación afectiva del alumno hacia su proyecto, a partir este sistema disposicional también se pretende corroborar la disposición del alumno para **objetivar** su propio trabajo de investigación; es decir cuando el sujeto es consciente de

²⁴ Me gusta el trabajo de investigación que estoy construyendo

cómo se encuentra involucrado con su objeto de estudio y además es capaz de romper con sus propios esquemas si descubre que ha incorporado verdades a medias o creencias no sustentadas, (Moreno-Bayardo 2002).

Por ello, se pregunto al alumno si prefiere detenerse para aclarar dudas cuando su proyecto carece de sustento suficiente²⁵; al respecto, el (57.3%) de ellos manifiestan una *disposición activa* es decir que aperturan la posibilidad de generar conciencia acerca de cómo es que están involucrados con su objeto, algo que es de suma importancia ya que refleja el compromiso del estudiante para tratar de manera adecuada el tema de investigación que pretende estudiar; la puesta en marcha de la objetivación por parte del alumno puede apoyarse de la ayuda de algún investigador o profesor que se encuentre inmerso dentro del campo de la investigación; ya que este apoyo es requerido principalmente por estudiantes que están elaborando formalmente un proyecto de investigación.

Por otra parte, 31.6% de los estudiantes manifiestan una *disposición media*, es decir, que sólo algunas veces lo hacen, lo que deja la posibilidad de que estos solo tomen conciencia acerca de la importancia objetivar esta involucración personal; es decir traten de pasar de un estado ingenuo a uno critico; además de que a partir de la disposición para la objetivación que se pudiera fomentar en el alumno al unísono se podrían poner en marcha otras disposiciones como las disposiciones para socializar el conocimiento, ya que en ocasiones “son los otros, quizá, quienes en un momento dado logran percibir lo que el individuo no ha logrado todavía traer totalmente a su conciencia” (Moreno-Bayardo 2002, pág. 253).

Finalmente, 10.3% de ellos manifiestan una *disposición inactiva* lo que genera ciertas consecuencias de acuerdo a Moreno-Bayardo (2002) no solo en el hecho de que estos alumnos pudieran sesgar resultados sino mas bien en que no darían el tratamiento específico al tema que estudian ya que podrían partir de esquemas, supuestos o perspectivas teóricas que tal vez no podrían ser las más concordantes; sin embargo, se

²⁵ Si mi proyecto carece del sustento suficiente prefiero detenerme para aclarar dudas

reitera que en base a estos aspectos se pretende que el alumno pueda generar interés (actitud positiva) ya que para llevarlos a la práctica se necesitaría indudablemente el desarrollo de las disposiciones junto con sus respectivas habilidades.

Además de la relación afectiva y la objetivación, **revalorar** los acercamientos hacia un objeto de estudio es otro aspecto que conforma este sistema disposicional ya que permite conocer la disposición con la que cuenta el alumno para “admitir la existencia de diferentes modos de abordar un objeto de estudio” Moreno-Bayardo (2002); este aspecto en particular, ha sido una problemática que genera insatisfacción en los estudiantes ya que señalan continuamente la inconsistencia que se da en la construcción de sus trabajos de investigación al pasar al siguiente semestre; lo que coincide con los resultados obtenidos a partir del ítem que cuestiona a los alumnos sobre si se preguntan si han planteado correctamente su problema de investigación²⁶; al respecto; se logra apreciar que la mayoría de ellos para ser exactos el (72.6%) manifiestan una disposición activa, es decir, que si se preguntan constantemente si lo han planteado correctamente constatando en datos duros la situación a la que nos referimos anteriormente,; sin embargo esta disposición que tengan los alumnos para revalorar es favorable ya que promueve que el alumno trate de buscar acercamientos teóricos mucho mas pertinentes o asegurar que los que ya ha decidido lo sean; ya sea por que no cuentan con la suficiente seguridad de que se han acercado de la mejor manera.

Por otra parte el (18.8%) de ellos manifiestan *disposición media* es decir que en veces lo hacen lo que conlleva a pensar que estos alumnos tienen una seguridad relativa de haberse acercado a su objeto de estudio de manera pertinente ya que manifiestan ocasionalmente ciertas dudas al respecto; finalmente el (7.7%) de ellos presentan una disposición inactiva, que nunca se preguntan si han planteado correctamente su problema de investigación-, al respecto se podrían generar dos reflexiones, estos alumnos tienen la seguridad de haberse acercado a su objeto de estudio de manera pertinente o presentan total desinterés sobre ello, por lo que sería conveniente en cualquier situación promover que el alumno tenga una actitud positiva hacia la revaloración de sus propios trabajos ya

²⁶ Me pregunto si he planteado correctamente mi problema de investigación.

sea para efectuar cambios o para lograr la construcción de un mejor producto; esto con el seguimiento y apoyo constante del formador y/o tutor.

Finalmente nos interesa conocer la disposición con la que cuentan los alumnos para **autoevaluar la validez** de su trabajo de investigación, lo que implica que el alumno pueda valorar el sustento epistemológico, coherencia y congruencia de su proyecto, Moreno-Bayardo (2002), para corroborar la anterior disposición se cuestiona a los alumnos si se preguntan si ha sido adecuada la construcción de su trabajo de investigación²⁷.

Al respecto, el (69.2%) manifiesto *disposición activa*, lo que representa que el alumno se cuestiona sobre la correcta realización de su trabajo o proyecto; lo que implica de alguna forma que se haya preguntado por una serie de aspectos tales como una construcción conceptual congruente así como objetivos y preguntas de investigación coherentes, confiabilidad en los instrumentos de investigación e interpretación de la información, entre otros.

Por otra parte el (20.5%) de ellos manifiestan *disposición media* es decir que en veces lo hacen y en veces no; lo que permite caer en cuenta que aun continúan pensando en la adecuada construcción de ciertos aspectos de su trabajo de investigación que generan posiblemente incertidumbre.

Y en menor cantidad pero no menos importante esta el (9.4%) de alumnos que mantienen una disposición inactiva, es decir, que nunca lo hacen, lo que inquietaría un poco dado que se podrían entrever de igual forma dos aspectos; que se encuentren sumamente seguros del trabajo que están desarrollando o que simplemente no se encuentren interesados en si construyeron de la mejor forma su proyecto; ya que en algunos casos el alumno solo busca cubrir la realización del trabajo pues este representa un requisito de titulación para la LCE-UAEH.

A partir del recorrido que acabamos de hacer por el sistema disposicional anterior se realiza una reflexión; se aprecia que en medida en que van avanzando estas disposiciones

²⁷ Me pregunto si ha sido adecuada la construcción de mi trabajo de investigación.

son más las demandas que se requieren en el alumno; pues se logra apreciar que este último sistema disposicional (ethos) demanda para su concreción la activación de las disposiciones anteriores (episteme, tekne, ethos); esto se logra corroborar con base en los planteamientos de Moreno Bayardo (2002) quien señala que se necesita de la experiencia y de la madurez intelectual para poder finalmente desarrollarlas y accionarlas ya que este sistema disposicional es el que mayor complejidad presenta.

Por otra parte, también se identifica que las disposiciones se interrelacionan en menor o mayor medida dependiendo de la actividad que pretenda desarrollar el alumno; además se logra constatar en base a los planteamientos de Yurén (2005) que existe sobredeterminación disposicional la cual refiere a las disposiciones que son puestas en marcha en mayor medida por los sujetos sobre las demás disposiciones; para el caso que ocupa esta tesis se logra identificar la sobredeterminación disposicional de las disposiciones derivadas del episteme, sobre las tekne, epiméleia y ethos, pero que sin embargo todas están interrelacionadas.

Principales Hallazgos

Con base en la información y datos presentados en los capítulos precedentes y en particular, a partir de **la trayectancia** de los estudiantes, podemos plantear los siguientes hallazgos:

- Se puede identificar que la adquisición de experiencias formativas en investigación, que motivan al alumno y que fomentan el gusto y el “sentirse bien” con lo que están investigando, tienen un vínculo favorable con la promoción de las disposiciones para la investigación; estas experiencias se dan a través de la asesoría sobre su trabajo, de la solución a sus dudas, de la charla con maestros e investigadores, de la participación en proyectos, y en la discusión que se tenga con expertos en el tema de investigación.
- Se detectó que aquellas experiencias que se dan más allá del aula de clases (que no solo se quedan en teoría) logran en mayor medida acercar al estudiante a la realidad, lo que genera que éste tenga un vínculo más estrecho e interés hacia el objeto que pretende investigar, lo que promueve el desarrollo de las disposiciones para la investigación.
- Se logró observar que otra condición favorable se da a partir de la oportunidad de tener la vivencia –experiencia- de la investigación (desarrollo de una investigación como tal, a partir de la colaboración con investigadores del área), ya que de alguna forma esto logra generar vínculos estrechos que promueven que el estudiante logre descubrir su interés hacia ésta.
- Se detectó también, que con base en las formas como los alumnos han vivido la investigación, estos logran generar o reafirmar un gusto o disgusto por ésta; al respecto, la mayor insatisfacción tiene relación con el proceso de enseñanza que caracteriza a algunos docentes.
- Se identificó a estudiantes que al ingresar a la licenciatura no ven a la investigación como posibilidad de formación; ya que las razones de ingreso van encaminadas mayormente hacia la docencia y capacitación; sin embargo, se logró apreciar que en el trayecto los estudiantes van construyendo la disposición para la investigación como posibilidad.

Principales hallazgos

- Por otra parte, se identificó que existe un vínculo bastante fuerte entre el gusto que se tiene por la carrera y el tipo de disposición para la investigación que muestran los alumnos.
- De igual forma, se identificó que los estudiantes que eligieron como modalidad de titulación la elaboración de un trabajo de tesis, han logrado activar en mayor medida su disposición para la investigación pese a las condiciones favorables o desfavorables que presentaron.
- Por otra parte, se logró identificar que las condiciones económicas desfavorables así como el tiempo que el alumno dedica a las actividades familiares inciden en el desempeño o en las demandas que implica un trabajo de investigación, pero no en las disposiciones para la investigación.
- En cuanto al nivel de escolaridad de los padres, se detectó que tampoco condiciona el interés del estudiante por la investigación, ya que hijos con padres que han cursado sólo el nivel educativo de secundaria, por ejemplo, mantienen el deseo de formarse para la investigación.

Respecto al dispositivo pedagógico:

- Se aprecia que el dispositivo pedagógico constituye un papel estratégico para movilizar las disposiciones de los alumnos. Al respecto, se lograron distinguir una serie de características del docente de seminario de tesis III que contribuyeron a la promoción de las disposiciones para la investigación, especialmente aquellas derivadas del *sistema disposicional episteme* y para los alumnos tesistas, el sistema *tekne* en cuando al desarrollo de habilidades de construcción metodológica.
- Se identificó la importancia que tiene la propia disposición del docente en la formación para la investigación del alumno, ya que el maestro que despliega actitudes favorables hacia la investigación, compromiso para la construcción del trabajo de los estudiantes, así como un ambiente de dialogo, logra motivar en mayor medida al alumno y promover sus disposiciones.

Principales hallazgos

- Se identificó que un docente que ve al aula de clases como un espacio propicio para poner en juego las disposiciones y el desarrollo de habilidades, fomenta en los estudiantes la adquisición de experiencias que contribuyen al estímulo de esos mismos aspectos.
- Se identificó que aunque los programas educativos cuenten con dispositivos pedagógicos idóneos (profesorado aptos y dispuestos) para la promoción y el fomento de disposiciones y desarrollo de habilidades para la investigación, si esto no va acompañado de las condiciones normativo-administrativas acordes con la apertura de espacios para poner en práctica la investigación, los docentes tendrán que estar en tensión permanente para promover que los estudiantes desarrollen los sistemas disposicionales para la investigación.
- Por otra parte, las condiciones que no promueven las disposiciones para la investigación son la falta de seguimiento que realizan los docentes hacia los trabajos de investigación, lo que genera que el alumno logre percibir a la investigación como un proceso caótico y como una actividad en la que tienen que dar gusto a todos y a cada uno de los profesores que les imparten los seminarios relacionados con la investigación; esto provoca, que el alumno sea re-direccionado hacia la sobrevivencia (en el proceso de acreditar) y no realmente a aprender a construir su trabajo de investigación.
- Para cerrar este apartado, identificamos que un aspecto desfavorable en la promoción de las disposiciones para la investigación, gira en torno a una relación pedagógica que genera ausencia de dialogo, falta de empatía entre lo que se pretende construir como trabajo de investigación y prácticas en el aula que sólo se quedan en asuntos mecánicos y reiterativos.

Conclusiones

Con base en los diversos apartados que comprenden la presente tesis y a partir de la identificación de los principales hallazgos respecto a la formación para la investigación, podemos concluir con las siguientes premisas:

- Cuando el estudiante genera condiciones favorables hacia el desarrollo de disposiciones para la investigación durante su trayectancia; es menos probable que el dispositivo pedagógico genere desinterés, frustración e inconformidad, ya que el alumno podrá sobreponerse satisfactoriamente ante esas circunstancias.
- Las condiciones favorables de la trayectancia representan un punto estratégico para reforzar positivamente las disposiciones para la investigación del estudiante, frente a las condiciones desfavorables que se presentan en sus procesos educativos formales.
- Cuando el estudiante no ha logrado generar condiciones favorables hacia el desarrollo de disposiciones para la investigación, durante su trayectancia, se encontrará mucho más expuesto a los efectos que genere el dispositivo pedagógico (en particular el docente que le toque en cada uno de los seminarios de metodología y/o de tesis) en cuanto si podrán promover o no sus disposiciones.
- Es importante promover espacios y charlas estudiantiles en el sentido de orientar al estudiante para que comprenda que en la generación de conocimiento no necesariamente hay una perspectiva y/o proceso metodológico único, ya que esto se convierte en un desconcierto e incertidumbre para él que no le posibilita concretar un proceso de investigación.
- Finalmente, es importante reconocer que en lo general, los estudiantes han desarrollado disposiciones activas para la investigación, característica que les ofrece

Conclusiones

elementos para desarrollarse como profesionales de la educación con la expectativa latente de cursar un posgrado.

Referencias bibliográficas

- Aluja, M. y Birke A. (2004). Panorama general sobre los principios éticos aplicables a la investigación científica y la educación superior, en Martín Aluja y Andrea Birke (coords.), El papel de la ética en la investigación científica y la educación superior, México, Fondo de Cultura Económica/Academia Mexicana de Ciencias.
- Arnaz, J. (1980). La investigación científica en las instituciones de educación superior en México”. En <https://www.dropbox.com/s/yw012av17gp5h3b/65504030-Globalizacion-Zigmunt-Bauman-Completo.pdf?dl=0> fecha de última consulta 1 de octubre del 2014.
- Ávila, H. (2006). Introducción a la metodología de la investigación. En: https://books.google.com.mx/books?id=r93TK4EykfUC&pg=PA47&dq=tipo+exploratorio+descriptivo&hl=es-419&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=tipo%20exploratorio%20descriptivo&f=true fecha de última consulta 12 de agosto del 2015.
- Bernard, M. (2006). Formación, distancias y tecnología. (Versión en español. Título original: Penser la mise á distance en formation). Edit. Pomares. Barcelona-México.
- Briones, G. (2006). Teoría de las ciencias sociales y de la educacion: epistemología. Edit. Trillas.
- Burton, C. (1997). Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia, México, UNAM, edit. Porrúa.
- Chirino, M. de J. (2012). El desarrollo de habilidades investigativas en las Universidades de Ciencias Pedagógicas de Cuba y Bié (Angola). Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana, Cuba. Revista Congreso Universidad. Vol. I, No. 2, 2012.

Referencias Bibliográficas

- Corral, Y. (2010). Diseño de cuestionarios para recolección de datos. En: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educación/revista/n36/art08.pdf> fecha de última consulta 8 de septiembre del 2015.
- Creswell, J. (2009). *Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Second edition en: http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1334586.files/2003_Creswell_A%20Framework%20for%20Design.pdf
- Dettmer, J. (2004) “Globalización, Convergencia y Diferenciación de la Educación Superior: Una Revisión Teórico-Conceptual”, *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXII (4), No. 132, Octubre-Diciembre de 2004, pp.1-24.
- Ducoing, P. Coord. (2003). *Sujetos, actores y procesos de formación*, Tomo I. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- Galaz, J. Jesús, F. Sandoval, E. Guzmán, C. Saucedo, C. (2013). *Los académicos en México: desarrollos recientes, 2002-2011, Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa; tendencias, aportes y debates 2002, 2011*. Colección de Estados del Conocimiento, ANUIES, México.
- Guevara, E. coord. (2012). *El sueño de Hypatia Las y los estudiantes de la UNAM ante la carrera científica*. Edit. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. México.
- Hernández, I. (2009). *El docente investigador en la formación de profesionales*. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm., 27. Mayo-agosto, 2009. Pág. 1-21. Colombia. Redalyc, fecha de última consulta 11 de octubre del 2014. Integral. México: Plaza y Valdés.
- Kaliwuich, B. (2005). *La observación participante como método de recolección de datos*. *Forum: Qualitative Social Research SozialForshung*. En: <http://diverrisa.es/uploads/documentos/LA-OBSERVACION-PARTICIPANTE.pdf> fecha de última consulta 19 de julio del 2014

Referencias Bibliográficas

- Latapí, P. (1994). La investigación educativa en México. Colección educación y pedagogía, México.
- López, A. (2015). La subjetividad de los docentes indígenas en las prácticas educativas en el Valle del Mezquital. Tesis que para obtener el grado de Doctora en Ciencias de la Educación. UAEH-ICSHu.
- Machado, E. et al. (2008). El desarrollo de habilidades investigativas como objetivo educativo en las condiciones de la universalización de la educación superior. Revista Pedagógica Universitaria. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación “Enrique José Varona” de la Universidad de Camagüey, Cuba.
- Montero, L. (2009). La formación para la investigación a nivel pregrado. Tesis para obtener el grado de maestra en investigación educativa; Universidad Autónoma de Yucatán, facultad de educación, consultado en <http://posgradofeuady.org.mx/wp-content/uploads/2011/03/Montero-Leidy-MIE2009.docx.pdf> fecha de última consulta 8 de Octubre del 2014.
- Moreno-Bayardo G. et al. (2003). Formación para la investigación en: Ducoing, P. Coord. (2003). Sujetos, actores y procesos de formación, Tomo I. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Moreno-Bayardo, G. (2000). Trece versiones de la formación para la investigación. Textos educar, Jalisco. México.
- Moreno-Bayardo, G. (2005). Potenciar la educación. Un curriculum transversal de formación para la investigación. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación. Vol. 3 No. 1 En: http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/Vol3n1_e/Moreno-Bayardo.pdf fecha de última consulta, 10/11/2014.
- Ordorika, I. (2006) “Educación superior y globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonía”, en Revista Andamios, Volumen 3, número 5, diciembre, 2006, pp. 31-47.

Referencias Bibliográficas

- Perdomo, H. (2012). Significados del binomio docencia-investigación universitaria desde la perspectiva docente. Revista: Tecnología, Gerencia y Educación, Volumen 12 N° 23 Junio 2011, En: http://revista.iutet.edu.ve/V12_23_3.pdf fecha de última consulta 18 de Octubre del 2014.
- Programa Sectorial de Educación. (2013-2018) En-: <http://www.spep.sep.gob.mx/index.php/component/content/article/221>, fecha de última consulta: 10 de noviembre del 2014.
- Ramírez, T. y Bravo L. (1998). La Docencia: Investigación, Política y Pedagógica. Caracas: Editorial PANAPO.
- Rodríguez, D. Valdeoriola, J. (2009). Metodología de la investigación. En: http://www.zanadoria.com/syllabi/m1019/mat_cast-nodef/PID_00148556-0.pdf fecha de última consulta: 10 de noviembre del 2014.
- Rojas, H. (2008). El problema regional de la formación de jóvenes investigadores en el nivel de pregrado en las instituciones de educación superior del departamento de Tolima. (Tesis de doctorado). Universidad de Manizales-CINDE, Colombia.
- Rojas, H. (2009). Formar investigadores e investigadoras en la universidad: optimismo e indiferencia juvenil en temas científicos. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 7 No. 2. Manizales, Colombia. En: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2009000300018
- Rojas, H. (2011). Docencia y formación científica universitaria. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 4, núm. 7, julio-diciembre, 2011, pp. 121-136, Pontificia Universidad Javeriana. Colombia.
- Ruiz, A. y Rojas Soriano, R. (2001). Vínculo docencia-investigación para una Formación
- Tarrés, M. (Coord., 2008). Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social. Ed. Porrúa. México.

Referencias Bibliográficas

- Tünnermann, C. (2004). La universidad en la historia. Capítulo I. En: <http://historia.dosmildiez.net/COORDINACION/wp-content/uploads/2013/09/la-universidad-en-la-historia.pdf> fecha de última consulta 16 de agosto del 2015.
- UAEH. (s/f). Modelo educativo de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, en: http://www.uaeh.edu.mx/docencia/docs/modelo_educativo_UAEH.pdf, fecha de última consulta 27 de febrero del 2015.
- Urbano, G. (2010). “Prologo” en: Castañeda, Jesús Benjamín, (Coord). Los cuerpos académicos del PROMEP. Una valoración de su política y el trabajo en redes: México: Universidad Autónoma de Sinaloa, Tomo I.
- Vázquez del Mercado, M. (2009). Globalización y educación superior en México. En: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34012025008.pdf> fecha de última consulta 29 de febrero del 2015.
- Vela, F. (2008). “Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa” en Tarrés, M. L. (coord.) Observar, Escuchar y Comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social México, D.F.: FLACSO/Colegio de México
- Viloria, E. Galaz, J. (2013). carrera académica en: Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa; tendencias, aportes y debates 2002, 2011. Colección de Estados del Conocimiento, ANUIES, México.
- Weiss, E. (2003). Coord., La investigación educativa, 1993-2001. Colección: La investigación educativa en México 1992-2002. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. En: http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v01.pdf fecha de última consulta, 13/03/2015.
- Yurén, T. Navia, C. Saenger, C. (2005). Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores. Ediciones Pomares.

Anexo 1.

Cuestionario para estudiantes: disposiciones para la investigación.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
 INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
 ÁREA ACADÉMICA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Cuestionario para Estudiantes: Disposiciones para la investigación



Folio: _____

OBJETIVO: Conocer las opiniones que tienen los alumnos de la LCE-UAEH sobre la investigación.

Estimado estudiante: lee las preguntas atentamente y contesta con sinceridad lo que se te pide.

(Encierra el número que mejor corresponda a tu respuesta, si te equivocas táchalo y encierra otro número)

Semestre: _____ **Grupo:** _____

1. Género:

1. Masculino
2. Femenino

2 Edad (años cumplidos) _____

3. Tu estado civil actual es:

1. Soltero
2. Casado
3. Unión libre
4. Divorciado
5. Viudo (a)

4. ¿Cuentas con servicios de internet en la casa donde vives actualmente?

1. Sí
2. No

5. ¿En qué tipo de bachillerato estudiaste?

1. Bachillerato general
2. Bachillerato tecnológico
3. Profesional técnico (CONALEP)
4. Preparatoria 1,2,3 o 4 de la UAEH
5. Preparatoria privada incorporada a la UAEH
6. Otro, ¿cuál? _____

6. ¿Cuentas con algún espacio dedicado especialmente al estudio?

1. Sí
2. No

7. Tu apoyo económico principal es:

1. Padres
2. Familiares
3. Pareja
4. Beca
5. Trabajo
6. Otro ¿cuál? _____

8. Los recursos económicos semanales con los que cuentas son:

1. Insuficientes
2. Suficientes
3. Excelentes

9. Trabajas actualmente

- 1a. Sí 1b. ¿Cuántas horas al día? _____
2. No

10. ¿Contribuyes a alguna actividad en tu familia u hogar que te requiera demasiado tiempo y por la cual tengas que descuidar tus actividades escolares?

- 1a. Si 1b. ¿Cuál? _____
2. No

Escribe el número que corresponda al nivel máximo de estudios concluidos por tus padres

11. Padre [] 12. Madre []

- | | |
|--------------------|-----------------|
| 1. Ninguno | 7. Licenciatura |
| 2. Primaria | 8. Especialidad |
| 3. Secundaria | 9. Maestría |
| 4. Carrera técnica | 10. Doctorado |



Cuestionario para Estudiantes: Disposiciones para la investigación

5. Bachillerato

11. Posdoctorado

6. Normal

13. ¿Cuál es el principal campo laboral en el que te gustaría incursionar al egresar de la LCE?

1. Docencia
2. Diseño y desarrollo curricular
3. Evaluación
4. Investigación educativa
5. Gestión educativa
6. Políticas educativas
7. Capacitación
8. Otro ¿cuál? _____

14. ¿Qué modalidad de titulación elegiste o vas a elegir?

1. Reglamento 2009
2. Elaboración de trabajo de tesis
3. Aún no me decido

15. ¿Qué tan importante es para ti contar con una formación orientada hacia la investigación?

1. Muy importante
2. Importante
3. Poco importante
4. Sin importancia

16. ¿Cuál es el nivel máximo de estudios que has decidido alcanzar profesionalmente?

1. No pienso estudiar ningún posgrado
2. Especialidad
3. Maestría
4. Doctorado
5. Posdoctorado

17. Te gusta la investigación

1. Si
2. No

3. ¿Porqué? _____

18. ¿Qué tanto tu profesor(a) de seminario de tesis ha generado en ti interés por la investigación?

1. Mucho
2. Bastante
3. Regular
4. Poco
5. Nada

19. ¿Qué tanto la LCE está aportando elementos para que te interese la investigación?

1. Mucho
2. Bastante
3. Regular
4. Poco
5. Nada

20. ¿Qué o quién ha generado en ti mayor interés por la investigación?

1. No tengo interés por la investigación
2. Ha sido por gusto propio
3. La relación con profesores o investigadores
4. Las actividades institucionales
5. Mi familia y/o amigos
6. Otro ¿Cuál? _____



Objetivo: Conocer las disposiciones para la investigación de los estudiantes de la LCE-UAEH

Instrucciones: Lee cuidadosamente y escribe dentro del cuadro el número que corresponda a la mejor respuesta que describa tu situación; considera los siguientes valores:

5. Siempre 4. Casi siempre 3. Algunas veces 2. Casi nunca 1. Nunca

DPI.1	PERCEPCIÓN DE LA INFORMACIÓN	Número
1.	Utilizo internet u otras fuentes de información para profundizar en algún acontecimiento que me interese.	<input type="checkbox"/>
2.	Si no me satisface algún libro, busco otro que responda mejor a mis tareas.	<input type="checkbox"/>
3.	Si no puedo solucionar algún problema educativo dentro del contexto en donde me desempeño lo dejo pasar.	<input type="checkbox"/>
4.	Intuyo cómo se podrían solucionar algunas problemáticas educativas a partir de lo que he leído en los textos.	<input type="checkbox"/>
5.	Rescato los argumentos más sobresalientes de la mayoría de las conferencias a las que asisto.	<input type="checkbox"/>
6.	Trato de consultar a autores que me ayuden a responder el porqué de algún fenómeno educativo.	<input type="checkbox"/>
7.	Pienso que hay muy pocos problemas educativos que estudiar.	<input type="checkbox"/>
8.	Retomo la primera fuente de información que encuentro para hacer alguna tarea.	<input type="checkbox"/>
9.	Me gusta indagar sobre temáticas muy poco exploradas de las ciencias sociales.	<input type="checkbox"/>
10.	Discuto sobre algún tema sin tener argumentos sustentados.	<input type="checkbox"/>

5. Siempre 4. Casi siempre 3. Algunas veces 2. Casi nunca 1. Nunca

DPI.3	TIPO DE PENSAMIENTO	Número
11.	Cuestiono las afirmaciones de los autores que leo.	<input type="checkbox"/>
12.	Dedico tiempo a organizar conceptualmente lo que expondré en mis presentaciones.	<input type="checkbox"/>
13.	Tengo la seguridad de plasmar lo que pienso en mis trabajos.	<input type="checkbox"/>
14.	Necesito la aprobación de alguien antes de entregar algún proyecto en clase.	<input type="checkbox"/>
15.	Es tedioso recuperar citas para argumentar algún trabajo.	<input type="checkbox"/>
16.	Es fácil expresar claramente lo que pienso.	<input type="checkbox"/>
17.	Se me dificulta reflexionar sobre las soluciones que puedan responder a algún problema educativo.	<input type="checkbox"/>
18.	Pienso que las investigaciones son acabadas e inamovibles.	<input type="checkbox"/>
19.	Tengo temor de presentar algo nuevo y diferente por miedo a ser juzgado (a).	<input type="checkbox"/>
20.	Dedico tiempo a pensar sobre alguna idea que me interesa para mi proyecto de investigación.	<input type="checkbox"/>
21.	Cuando expongo en clase olvido lo que voy a decir.	<input type="checkbox"/>



5. Siempre 4. Casi siempre 3. Algunas veces 2. Casi nunca 1. Nunca

DPI.4	CONSTRUCCIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DE IDEAS	Número
22.	Me gusta reconstruir las ideas de los autores para explicarlas con mis propias palabras.	<input type="checkbox"/>
23.	Busco información para tener claridad sobre la temática que me gustaría investigar.	<input type="checkbox"/>
24.	Expongo y defiendo mis ideas argumentando las razones que sustenten su construcción.	<input type="checkbox"/>
25.	Pienso que el tema que quiero investigar ya ha sido construido por otras personas.	<input type="checkbox"/>
26.	Relaciono conceptos de otros autores que no se han vinculado previamente.	<input type="checkbox"/>
27.	Identifico fácilmente los referentes teóricos que me ayudaran a construir mi tema de investigación	<input type="checkbox"/>
28.	Construyo mi trabajo de investigación para darle gusto a cada maestro.	<input type="checkbox"/>
29.	Es difícil encontrar los argumentos que me ayudan a sustentar mi trabajo de investigación.	<input type="checkbox"/>
30.	Si me cuestionan sobre la construcción de algún proyecto retomo tal cual las observaciones que me hacen y lo vuelvo a hacer.	<input type="checkbox"/>
31.	Prefiero buscar información y construir ideas nuevas; que seguir las ideas establecidas de otros autores	<input type="checkbox"/>
32.	Tomo la decisión de intervenir en la construcción de conceptos y asumir la responsabilidad que conlleva.	<input type="checkbox"/>

5. Siempre 4. Casi siempre 3. Algunas veces 2. Casi nunca 1. Nunca

DPI.6	SOCIALIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN	
33.	Cuando no es suficiente para mí la respuesta a alguna pregunta por parte de mis maestros o compañeros, trato de buscar a alguien especializado en el tema.	<input type="checkbox"/>
34.	Cuando no encuentro algún libro o información sobre algún tema suelo recurrir a mis contactos y pedir su apoyo.	<input type="checkbox"/>
35.	Busco con quién dialogar y discutir los hallazgos que he encontrado sobre mi trabajo de investigación.	<input type="checkbox"/>
36.	Me interesa saber qué es lo que deben hacer los investigadores para publicar en una revista de investigación.	<input type="checkbox"/>
37.	Prefiero guardarme mis dudas, que preguntar a alguien sobre cierto tema.	<input type="checkbox"/>
38.	Platico a mi familia o amigos sobre mi tema de investigación.	<input type="checkbox"/>
39.	Discuto sobre mi proyecto de investigación en clase, ya que considero importante la diversidad de aportaciones.	<input type="checkbox"/>
40.	Si algún compañero pide mi opinión sobre algún trabajo que han dejado en clase, con gusto se la doy.	<input type="checkbox"/>
41.	Considero innecesario socializar con sujetos que tienen una temática de investigación relacionada a la mía.	<input type="checkbox"/>
42.	Es necesario que me inviten a alguna conferencia o taller para asistir.	<input type="checkbox"/>
43.	Es una pérdida de tiempo participar en proyectos junto con compañeros o maestros para construir un objeto de investigación.	<input type="checkbox"/>



5. Siempre 4. Casi siempre 3. Algunas veces 2. Casi nunca 1. Nunca

DPI.2	ELEMENTOS QUE PERMITEN DESARROLLAR UN PROYECTO Y/O TAREA	Número
44.	Me pregunto si lo que voy a investigar verdaderamente me interesa y es lo que quiero hacer.	<input type="checkbox"/>
45.	Comprendo el lenguaje de los textos que leo en las revistas de investigación educativa.	<input type="checkbox"/>
46.	Paso desapercibidas las opiniones de mis compañeros cuando participan en clase.	<input type="checkbox"/>
47.	Estoy atento (a) a la buena redacción de algún documento cuando trabajamos en grupo.	<input type="checkbox"/>
48.	Me quedo callado (a) si la maestra me pide que hable en clase sobre mi trabajo de investigación.	<input type="checkbox"/>
49.	Me detengo a buscar alguna palabra o frase que no comprendo de algún texto.	<input type="checkbox"/>
50.	Estructuro mis ideas al escribir trabajos para que las personas que los lean los comprendan fácilmente	<input type="checkbox"/>
51.	Si no logro entender un texto que dejaron de tarea prefiero que alguien me cuente lo que entendió.	<input type="checkbox"/>
52.	Se me facilita preparar resúmenes o reportes muy concretos, utilizando gran cantidad de información.	<input type="checkbox"/>
53.	Me gusta opinar sobre algún tema de investigación aunque no tenga sustentos teóricos que lo respalden	<input type="checkbox"/>
54.	Trato de responder al porqué de algún suceso educativo a partir de las teorías que conozco.	<input type="checkbox"/>
55.	Me detengo a identificar la diferencia entre citar una tesis, un libro o un periódico.	<input type="checkbox"/>
56.	Tengo la facilidad de hablar con términos del campo educativo	<input type="checkbox"/>
57.	Realizo mis trabajos de forma anticipada para cumplir en tiempo y forma.	<input type="checkbox"/>

5. Siempre 4. Casi siempre 3. Algunas veces 2. Casi nunca 1. Nunca

DPI.7	IMPLICACIÓN PERSONAL EN EL DESARROLLO DE PROYECTOS Y/O TAREAS	Número
58.	Organizo mis actividades personales para cumplir los objetivos profesionales que tengo.	<input type="checkbox"/>
59.	Me cuestiono si hago bien mis tareas	<input type="checkbox"/>
60.	Me disgusta criticar mis trabajos	<input type="checkbox"/>
61.	Me gusta el trabajo de investigación que estoy construyendo	<input type="checkbox"/>
62.	Si mi proyecto carece del sustento suficiente prefiero detenerme para aclarar dudas	<input type="checkbox"/>
63.	Me pregunto si he planteado correctamente mi problema de investigación	<input type="checkbox"/>
64.	Me exijo en la construcción de mis trabajos.	<input type="checkbox"/>
65.	Me pregunto si mi marco teórico es coherente con mi planteamiento del problema.	<input type="checkbox"/>
66.	Me pregunto si ha sido adecuada la construcción de mi trabajo de investigación.	<input type="checkbox"/>



Instrucciones: Lee cuidadosamente y escribe dentro del cuadro el número que corresponda a la mejor respuesta que describa tu situación; considera los siguientes valores

6. Mucho 5. Bastante 4. Regular 3. Poco 2. Nada 1. No sé

DPI.5	CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA DEL ANTEPROYECTO O PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	Número
67.	He identificado que teorías y/o conceptos integrarán mi marco teórico (o conceptual)	<input type="checkbox"/>
68.	Tengo definidas las preguntas de investigación de mi tema de investigación.	<input type="checkbox"/>
69.	Me fue fácil construir los objetivos de mi tema de investigación.	<input type="checkbox"/>
70.	Las hipótesis y/o supuestos de mi objeto de estudio están planteadas.	<input type="checkbox"/>
71.	Tanto mi experiencia personal como lo que veo a diario y la teoría me han servido para construir mi proyecto de investigación.	<input type="checkbox"/>
72.	Tengo una aproximación al método o estrategia metodológica que podría utilizar en mi anteproyecto o proyecto de investigación.	<input type="checkbox"/>
73.	Tengo identificado qué instrumentos (cuestionario, entrevista) podría utilizar si continúo el desarrollo de la investigación que estoy construyendo.	<input type="checkbox"/>
74.	Me preocupa que mis preguntas de investigación no estén bien formuladas.	<input type="checkbox"/>
75.	Tengo una aproximación hacia el marco teórico (o conceptual) del tema que me gustaría investigar.	<input type="checkbox"/>
76.	Creo que mis objetivos no son congruentes con mis preguntas de investigación.	<input type="checkbox"/>
77.	Me interesa conocer los programas de cómputo que se utilizan para hacer investigación.	<input type="checkbox"/>
78.	El problema que pretendo investigar surgió de la revisión de teoría.	<input type="checkbox"/>
79.	Puedo visualizar a los sujetos que me gustaría investigar.	<input type="checkbox"/>
80.	Cuestiono para qué me sirve recabar gran cantidad de información sobre mi trabajo.	<input type="checkbox"/>
81.	Me preocupa no haber elegido la información correcta para la construcción de mi marco teórico (o conceptual)	<input type="checkbox"/>

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!!!!

Anexo 2.

Guía de entrevista semiestructurada.

Guía de entrevista semiestructurada

1. Cuéntame por qué elegiste estudiar la LCE
2. ¿Qué es para ti la investigación?
3. ¿Qué influyó en ti para que interesara o no la investigación?
4. Podrías comentarme sobre algunas experiencias que hallas vivido o enfrentado en la construcción de tu proyecto o anteproyecto de investigación y como estas han influido en tu interés por la investigación.
5. ¿Qué modalidad de titulación has elegido? y ¿por qué?
6. ¿Has considerado estudiar algún posgrado? ¿Cuál? ¿por qué?
7. ¿Cómo te visualizas profesionalmente dentro de cinco años?
8. ¿Te gustaría participar o has participado en algún proyecto de investigación?, si la respuesta es sí, ¿cuáles son los motivos por los que te gustaría hacerlo? y si no es así, ¿cuáles son los motivos por los que no te gustaría hacerlo?
9. Has pensado dedicarte a la investigación? (Si/No) ¿Cuáles son tus razones?
10. Los docentes que imparten los seminarios de tesis ¿De qué manera han influido en el interés que tienes hacia la investigación? ¿Por qué?

