



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PRÁCTICAS DE FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EN LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA
RAÚL CHAVARRÍA SÁNCHEZ ZÚÑIGA

DIRECTOR DE TESIS
DR. ARMANDO ULISES CERÓN MARTÍNEZ

COMISIÓN REVISORA
DR. CHRISTIAN ISRAEL PONCE CRESPO

DRA. AMELIA MOLINA GARCÍA

PACHUCA HIDALGO, NOVIEMBRE 2018



OF. NÚM. /75 UAEH/ICSHU/ARACED/11/18

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 **“Prácticas de formación para la investigación en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo”** que para optar al grado de maestro en Ciencias de la Educación, presentó el **C. Lic. Raúl Chavarría Sánchez Zúñiga** con número de cuenta, 232658 matriculado en el programa de Maestría en Ciencias de la Educación Décima Generación 2016-2017, 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 el candidato antes referido; se le otorga autorización para la impresión de la tesis y continuar con los trámites correspondientes para sustentar el examen de grado.

Sin otro particular y en espera de su valioso apoyo el cual nos permitirá cumplir con los objetivos institucionales, me despido de usted enviándole un cordial saludo

ATENTAMENTE
“AMOR, ORDEN Y PROGRESO”
 Pachuca de Soto, Hgo., a 23 de noviembre de 2018

Dra. Amelia Molina García
 Presidenta

Dr. Christian Israel Ponce Crespo
 Secretario

Dr. Armando Ulises Cerón Martínez
 Vocal

Dr. Alberto Severino Jaén Olivas
 Director del IcsHu

Carretera Pachuca-Aclopan Km. 4.5 s/n, Colonia
 San Cayetano, Pachuca de Soto, Hidalgo México
 C.P. 42084
 Teléfono: +52 (771) 71 72000 ext. 4201 - 4205
 icsHu@uaeh.edu.mx



-Porque el Señor da la sabiduría; conocimiento y
ciencia brotan de sus labios.”

-Proverbios 2:6

Para el más grande Maestro, Educador, Padre y Señor. **¡Gracias Dios!**

Por ti, para ti y desde ti.

¡Por siempre y para siempre!

Para ti **Hilario Chavarría Muñoz**

Mi más grande amigo, consejero, profesor y maestro de vida;
el culpable de que yo esté en el campo de la educación
mi respeto, cariño, amor y admiración por siempre.

Para ti **Laura Sánchez Zúñiga Orozco**

La más grande docente y cómplice de vida, la que estuvo, está y estará;
por ese ejemplo de estudio, por el impulso y la motivación.

Porque con ustedes de mi mano la educación fue, es y será mi más grande amor.

Para ustedes **Laura y Mónica**

¡Cuán bueno y cuán agradable es que los hermanos convivan en armonía!

Salmos 133:1

Porque a pesar de todo estuvieron, están y siempre estarán

Las amo pequeñas cabezonas.

Para ti

Porque con tu complicidad, apoyo, cariño y regaños esto salió adelante.

Complicidad Ontológica en camino del Conocimiento y la Sabiduría,

El amor y el Perdón.

¡Por siempre y para siempre!

MMSP

Para usted **Dr. Ulises**

Por su amistad, apoyo, complicidad, por ser ese padre y guía epistemológico.

Por enseñarme a ver diferente, por volverme sociólogo sin papel pero si
simbólicamente.

Mi eterno respeto, cariño y admiración.

Para todos aquellos que estén dispuestos a abrir su corazón a Dios, a la ciencia y el
conocimiento, al crecimiento y a la trascendencia.

¡Gracias!

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	8
LA FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN ESTUDIADA.....	11
Formación de Investigadores. Una recomendación hecha.	12
Construcción del Estado del Conocimiento	22
Trabajos realizados desde el Paradigma Positivista.	25
Trabajos realizados desde el Paradigma Hermenéutico – Interpretativo	40
Trabajos realizados desde el Paradigma Crítico.....	44
Planteamiento del Problema.....	52
BOURDIEU EN EL CAMPO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	58
Insumos Epistemológicos.....	59
Paradigma Crítico.....	61
Insumos Teóricos. Economía de las Prácticas Sociales	63
Campo	67
Capital	69
Habitus	73
ABORDAJE METODOLÓGICO	78
Metodología Mixta.....	79
Técnica e Instrumento	81
Tipo de Investigación.....	85
Escenario	85
Agentes.....	86
TRABAJANDO LAS PRÁCTICAS DE FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN.	90
Campo y Capitales	91
Los agentes.....	101
Reflexiones Finales	116
REFERENCIAS.....	122
ANEXOS.....	131
Matriz	132
Matriz de Información.....	140
Entrevista.....	141

PRESENTACIÓN

No cabe duda que la investigación, y la formación de investigadores ha tomado fuerza en las agendas educativas de los países en los últimos años, instituciones internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) han hecho recomendaciones a sus países miembros sobre la importancia de invertir en el desarrollo científico como en la formación de científicos en los diferentes campos del saber.

Los países que han adoptado este tipo de recomendaciones han generado políticas nacionales que han impactado al grado de generar proyectos en sus diversas instituciones en los que se prioriza la investigación y la formación de científicos nuevos, caso específico son las instituciones encargadas de la educación superior, las que han enfocado algunos de sus programas de licenciatura o ingeniería en la investigación y en la formación para la investigación.

Hablar de la Formación para la Investigación es hablar de un proceso pedagógico de inculcación de un quehacer, el investigativo, sin embargo partiendo de la premisa multirreferencial de Jaques Ardoino, el proceso de Formación para la Investigación igual puede, y debe, ser visto desde otras miradas para su correcto y más profundo análisis.

En este sentido la presente tesis presenta un intento de abordaje sociológico de dicho proceso, donde más allá de verlo como un proceso pedagógico de intercambio de conocimientos y experiencias; se ve como un proceso social, y dialectico, donde intervienen sujetos, en su posibilidad de agentes, con un cumulo de experiencias y formas de conceptualizarlo, vivirlo, sentirlo y practicarlo; para ello se retoma la teoría del finado sociólogo francés Pierre Bourdieu, como eje rector de este trabajo.

La propuesta teórica de Bourdieu conduce al investigador hacia la reflexión epistemológica y a la construcción del hecho científico aplicando los conceptos centrales de su obra: campo, capital y habitus; los cuales son conceptos son abiertos, flexibles e interrelacionados.

Gutiérrez (2005) señala que es la realidad empírica estudiada, el medio donde los conceptos Bourdeanos adquieren sentido; el análisis de cada uno ellos remite siempre a los otros, situación que posibilita un mayor control metodológico tanto en relación con la teoría misma como en su adecuación a la realidad que se pretende construir.

El Capítulo I se presenta en dos apartados, el primer da cuenta de lo que Bourdieu llama el campo del poder, el cual es entendido como espacio de juego dentro del cual los poseedores de capital luchan particularmente por el poder sobre el Estado (Bourdieu, 1977, p.100), es decir, un rastreo de las recomendaciones que han hecho organismos internacionales con relación a la formación para la investigación y como es que México y la UAEH les han dado respuesta.

En el segundo apartado se presenta la construcción del estado del conocimiento que se hizo con relación al tema de la formación para la investigación.

El Capítulo II presenta los insumos epistemológicos y teóricos que sirven como base para la construcción de la investigación. Aquí se recupera al paradigma crítico como el andamio para la construcción y a la Teoría de la Economía de las Prácticas Sociales de Pierre Bourdieu como elemento guía para practicar el proceso de investigación.

El Capítulo III presenta los aportes de Bericat a la metodología mixta como propuesta para trabajar la economía de las prácticas sociales y recuperar datos objetivos y subjetivos, cuantitativos y cualitativos que permitan de las condiciones objetivas y subjetivas de los agentes.

Finalmente en el Capítulo IV se presentan los hallazgos y reflexiones finales.

CAPÍTULO I

LA FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN **ESTUDIADA**

Hijo mío, si recibes mis palabras, y atesoras mis mandamientos dentro de ti, da oído a la sabiduría, inclina tu corazón al entendimiento; porque si clamas a la inteligencia, y alzas tu voz al entendimiento si la buscas como a plata, y la procuras como a tesoros escondidos, entonces entenderás el temor del Señor, y descubrirás el conocimiento de Dios.

Proverbios 2:1-5

Formación de Investigadores. Una recomendación hecha.

El mundo actual se encuentra en un invariable proceso de transformación, el constante avance en el campo del saber, la tecnología y la economía, aunado a que, después del fin de la segunda Guerra Mundial comenzaron a surgir organismos de carácter internacional que se han encargado de dictaminar la lógica, movilidad y crecimiento de los países han generado un fenómeno llamado globalización, proceso, que mediante la idea de homogeneidad desde la económica y la política ha llevado a que en los países están en proceso de desaparecer sus funciones más elementales, individuales y autónomas (Dale, 2002); pues ahora cada una de las actividades, acuerdos, tratados, políticas, reformas etc., que llevan a cabo responden a lo planteado, dictado y recomendado por estos organismos.

Al estar basada fundamentalmente en la lógica económica y en la expansión del mercado, la globalización rompe los compromisos locales y las formas habituales de solidaridad y de cohesión con nuestros semejantes. Las élites que actúan a nivel global tienden a comportarse sin compromisos con los destinos de las personas afectadas por las consecuencias de la globalización. (Tedesco, 2000 citado en Mateus y Brassat, 2002, p.66)

En este sentido se entiende que tanto las políticas, proyectos y demás actividades planteadas por los países, y las prácticas que realizan los sujetos que viven dentro de ellos no son ideas que nacen desde la creatividad de estos, de igual manera no son actividades que operen en el vacío, en realidad, cada una de ellas, son resultado de las recomendaciones dictadas por organismos internacionales.

Por lo tanto hablar de la formación en investigación ha tomado fuerza a nivel internacional desde que organizaciones como la Organización para la Cooperación y el

Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) empezaron a hacer recomendaciones a los países sobre este tema a sus sistemas educativos.

Según la OCDE (2015) las recesiones tienden a acelerar el cambio estructural y a crear nuevos retos y oportunidades para los países, en este sentido muestra que los países que agremiados a esta están dando batalla a estos cambios estructurales mediante la inversión a futuro, específicamente en la inversión para la investigación e innovación tecnológica como para la formación de futuros científicos.

En el Documento titulado **“Correspondencia entre el Programa Sectorial de Educación 2007-2012”** publicado por la OCDE hace una serie de recomendaciones a México para que se busque la mejora de su sistema educativo. Estas recomendaciones se hacen por niveles educativos desde educación básica hasta educación superior.

Una de las hechas hacia el nivel superior y que impacta directamente al tema en cuestión, es la que se hace sobre la **“Enseñanza y Difusión de la Ciencia”**, ya que dice que la educación superior en México debe destinar recursos, y ofertar programas destinados al desarrollo científico del país, así como a la formación de futuros investigadores o científicos (OCDE, s/f)

La OCDE ha hecho fuertes inversiones para analizar y revisar las acciones emprendidas por sus países miembros en cada uno de los campos a los que hace recomendaciones, esto con la finalidad de evaluar y hacer nuevas recomendaciones para que estos países sigan caminando en busca del crecimiento económico y del bienestar de sus habitantes, mediante los documentos de revisión, en el caso de la formación para la investigación la OCDE, el documento **“Revisión Nacional de Investigación y Desarrollo Educativo. Reporte de los examinadores sobre México”** hace un análisis del avance de

en investigación y desarrollo educativo, específicamente en México concluyendo con un apartado, en el que hace ciertas recomendaciones al país en torno a la temática.

Una de las recomendaciones propuestas en este documento recae en la necesidad que tiene México de crear una **“Estrategia de Investigación Nacional”** pues menciona que para que México responda oportunamente a los retos que plantea la dinámica global, económica y educativa necesita de la investigación como plataforma de apoyo y desarrollo.

...para motivar un mayor enfoque hacia los retos en México, el país necesita una agenda de investigación nacional, con prioridades específicas que reflejen sus necesidades (OCDE, 2002, p.39)

Es importante señalar esta primera recomendación hecha por la OCDE, pues si gira en torno a la actividad científica, es una primera aproximación a otra de las recomendaciones hechas en el documento pues dice, que si bien es de gran importancia tener una **“Estrategia de Investigación Nacional”** que dé como resultado investigaciones que aporten y apoyen el crecimiento del país y sus habitantes también es de suma importancia ofertar programas que prioricen la formación de estos científicos, por lo que recomienda impulsar el número y la calidad de los programas de capacitación en la investigación, en este sentido dice que las universidades deben ser apoyadas para que expandan sus programas, y generar otros, de formación para la investigación, además de que se deberían proporcionar becas a los estudiantes interesados en formarse como científicos (OCDE, 2002).

Como se observa la OCDE, al ser la organización, dependiente de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), encargada de tratar los temas relacionados con el desarrollo y crecimiento económico de los países, pone a la investigación y a la formación de investigadores en una relación directa ya que sólo mediante la producción científica y la

formación eficiente de nuevos científicos que desarrollen esta actividad se logrará entre los países un desarrollo científico, social y económico equilibrado, estable y equitativo.

Otro de los organismos internacionales de los que México es miembro y que dictan o hacen recomendaciones a los países es la OEI, que es un organismo internacional de carácter gubernamental para la cooperación entre los países iberoamericanos en el campo de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura en el contexto del desarrollo integral, la democracia y la integración regional (OEI, s/f)

El 18 de mayo del 2008, los ministros de educación de los países miembros de la OEI, plantearon el proyecto **“Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios”**. Entre los objetivos planteados en este documento destacan: mejorar la calidad en la educación y enfrentar la pobreza, para mejorar la inclusión social. Se busca que a partir de establecer las metas, pueda alcanzarse una respuesta satisfactoria a demandas sociales que son inaplazables. Para optimizar el documento sobre **“Metas educativas 2021”**, se realizaron constantes debates para mejorar la versión inicial, generando acuerdos entre todos los países iberoamericanos, sobre la pertinencia de las estrategias para perseguir los objetivos, la información considerada se refiere a la versión final.

De igual manera en el documento se plantean 11 metas, de las cuales se retoma únicamente a la que coincide con el interés del presente trabajo. La meta general novena plantea ampliar el espacio iberoamericano del conocimiento y fortalecer la investigación científica. Para la cual se establecen metas específicas, las cuales se describen a continuación:

- La meta específica número 22, promueve el apoyo en la creación de redes universitarias para la oferta de posgrados, movilidad de alumnos y profesores para fomentar

el trabajo en conjunto con investigadores iberoamericanos. Como indicador se establece el número 32, que se refiere al porcentaje de becas de movilidad de los estudiantes de países iberoamericanos.

- Sobre la meta específica número 23, se busca aumentar la investigación científica, tecnológica y la innovación de cada región. Esta meta cuenta con dos indicadores, el primero de ellos contempla al porcentaje de investigadores en jornada completa y el segundo hace referencia al porcentaje de inversión en desarrollo, con respecto al Producto Interno Bruto de cada región (OEI, 2010).

Los países que han adoptado este tipo de recomendaciones han generado, leyes, programas, instituciones, centros, organismos y proyectos en educación superior que enfocan sus artículos, objetivos, programas de bachillerato, licenciatura, ingenierías y posgrados, o que invierten un gran porcentaje de las asignaturas de estos, en la investigación científica y en formación para la investigación.

Ejemplo de esto es la Ley General de Educación que en su Artículo 7 dicta que, además de los fines planteados en el artículo 3º constitucional, la educación que se imparta en el país, ya sea de carácter gubernamental o particular, deberá fomentar actitudes que estimulen la investigación y la innovación científicas y tecnológicas, así como su comprensión, aplicación y uso responsables. (Ley General de Educación, 2017)

De igual manera la Ley para el Fomento de la Investigación Científica y Tecnológica en su artículo 4 dice que uno de los principios que rigen el apoyo que el Gobierno Federal otorga para fomentar, desarrollar y fortalecer en general la investigación científica y tecnológica es el de que se usen estos recursos, para la generación de proyectos de investigación, así como para la inversión en infraestructura necesaria para la formación de investigadores.

Se procurará la concurrencia de aportaciones de recursos públicos y privados, nacionales e internacionales, para la generación, ejecución y difusión de proyectos de investigación científica y tecnológica; así como de modernización tecnológica y formación de recursos humanos especializados para la innovación y el desarrollo tecnológico (Ley para el Fomento de la Investigación Científica y Tecnológica, 1999, p.2).

A la par de la creación de leyes en México, se han diseñado programas y organismos, como resultado en lo planteado en ellas, un caso específico de esto es la designación al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) la creación, y modificación, del Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación, que, en su versión para el periodo 2014-2018 quien retoma la hipótesis planteada por los organismos internacionales que dice que mediante la inversión en investigación y formación científica y tecnológica, los países lograrán un mejor desarrollo económico como nación y de sus habitantes. (CONACYT, 2014)

Otro ejemplo de esto es lo planteado en el Programa Sectorial de Educación, en el que se consideran a la educación superior y sus instituciones como pilares fundamentales para el desarrollo científico y para la formación de nuevos investigadores, ya que dice que:

Las instituciones de educación superior fortalecerán la formación de profesionistas capaces de generar, aplicar e innovar conocimientos de la ciencia y la tecnología, académicamente pertinentes y socialmente relevantes con el propósito de consolidar un sistema nacional de educación superior con proyección y competitividad internacional, que permita a los egresados dar respuesta a las necesidades cambiantes del entorno regional y nacional (Gobierno de la República, 2013, p.13).

La organización, lógica y responsabilidades del Sistema Educativo Mexicano, como ejes rectores de la educación que se imparte en México, tienen una relación directa con lo planteado con las leyes anteriormente mencionadas ya que al hablar de las funciones de la educación superior dice que las funciones primordiales de la educación superior se refieren a la formación de las personas en los distintos campos de la ciencia, la tecnología, la docencia, la investigación (SEP, s/f).

La formación para la Investigación en la LCE de la UAEH.

La UAEH es considerada la institución encargada de la educación superior con mayor antigüedad en el estado de Hidalgo (UAEH, 2017). En ella se han hecho presentes las necesidades de los sistemas en educación superior a partir de la globalización, por lo que se diseña un nuevo modelo curricular en búsqueda de la mejora de la calidad en este nivel que responda a las necesidades de la sociedad del Siglo XXI pero a la vez a las leyes nacionales producto de las recomendaciones de los organismo internacionales.

En el modelo educativo de la UAEH, se concibe a la investigación como tarea sustantiva que tiene incidencia directa en la formación de los estudiantes. Se propone la “libertad de investigación”, para promover la importancia de la investigación para abrir la frontera del conocimiento, desligándose de cualquier prejuicio de carácter político o de origen social. Se destaca en este apartado la importancia de orientar la investigación al desarrollo de las ciencias y las artes en un marco de libertad y compromiso con la sociedad hidalguense a corto, mediano y largo plazo. Relacionado con este punto, la UAEH, busca la incorporación de las especialidades, maestrías y doctorados al Padrón Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC) del CONACYT, así como contar con docentes incorporados al Sistema Nacional de Investigadores (UAEH, 2017).

En este sentido la UAEH tiene programas que van desde bachillerato, licenciatura y posgrado, hasta la educación continua, pasando por la modalidad presencial, la semipresencial y la no presencial, cada uno de ellos sustentados en el Modelo Educativo.

En el caso del Bachillerato, es de tipo general con aras a que los estudiantes se integren a los estudios de licenciatura, ya sea en la misma UAEH o en la que sea de su agrado. Éste está organizado por 5 núcleos:

- *Núcleo de formación básica – bachillerato
- *Núcleo de formación científica - tecnológica y humanística
- *Núcleo de integración por áreas del conocimiento y preparativo para salidas técnicas en administración o informática
- *Núcleo de inducción a la formación profesional y de conclusión de salida técnica elegida
- *Núcleo complementario obligatorio (UAEH, s/f, p.100)

En el caso de la temática en cuestión es en el segundo núcleo que es el de formación científica - tecnológica y humanística en el que existen asignaturas enfocadas a la metodología de la investigación como unidades de aprendizaje básicas en los campos científico y tecnológico.

En cuanto a la formación profesional o licenciatura los programas se organizan, de igual manera, a partir de 5 núcleos:

- *Núcleo de formación básica- profesional
- *Núcleo inicial de formación científica tecnológica y humanística
- *Núcleo intermedio de formación profesional
- *Núcleo terminal y de integración profesional
- *Núcleo complementario obligatorio. (UAEH, s/f, p.101)

En este caso es el segundo núcleo el que da respuesta a lo planteado en torno a la formación para y desarrollo de la investigación, ya que algunos programas, como el de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE), destinan una cierta cantidad de asignaturas encaminadas a la metodología de la investigación o seminario de tesis.

El modelo curricular se desarrolla a partir de las recomendaciones dictadas por organismos como la OCDE y la OEI, en las cuales se propone que las instituciones de educación superior diseñen y difundan nuevas conceptualizaciones del ejercicio profesional sobre todo en campos de la ciencia y la tecnología.

Dentro del modelo curricular se especifican competencias indispensables para los docentes, debido a la figura de referencia que representan para los alumnos. En el ámbito de la investigación, se espera que los docentes:

- Cuenten con el manejo de metodologías y técnicas de investigación en el ámbito disciplinar que imparte
- Participe en por lo menos un proyecto de investigación mediante trabajo colegiado.
- Generar patentes, publicaciones y artículos en congresos
- Incorporación de alumnos a proyectos de investigación (Cuevas, 2010, subrayado nuestro).

Es en esta última competencia que deben manejar los docentes donde se concreta, desde la labor docente, lo que se ha comentado sobre la formación para la investigación, pues al incorporar a los alumnos a proyectos de investigación se ve la necesidad de formarlos previamente o de formarlos para el buen desarrollo de los proyectos.

Caso específico de esto son los programas del Área Académica en Ciencias de la Educación (ARACED), donde si bien solo se enfatiza en formar investigadores en el nivel de maestría y doctorado, en la licenciatura y especialidad se llevan a cabo prácticas destinadas a la formación para la investigación, aun cuando esto no está establecido como una finalidad de los programas.

La LCE en su plan 2001, propone el desarrollo de habilidades para la investigación a partir del cuarto semestre, para ello cuenta con asignaturas que promueven en los alumnos la realización de un proyecto de investigación, teniendo una inversión aproximada de 5 horas semanales y formales, esta actividad permite en algunos casos la documentación de dicho proyecto en un trabajo de tesis.

Si bien, como se dijo anteriormente, en este nivel no es una finalidad formar investigadores educativos, es decir, desde la formalidad, no se pretende formar para la investigación y se centra en profesionalizar a los alumnos en las demás Ciencias de la Educación, desde las prácticas informales, entendidas desde Helmke y Levitsky (2004) citados en Flores y García (2014) como todas reglas socialmente compartidas, usualmente no escritas, las cuales son creadas, comunicadas, sancionadas y refrendadas fuera de los canales oficiales, si se realiza un proceso de formación en investigación guiado por los docentes encargados de impartir las asignaturas.

Construcción del Estado del Conocimiento

Rueda (2003) considera al estado del conocimiento como el análisis sistemático y las valoraciones del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado.

En palabras del mismo autor:

[...] esto permitiría identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción [...] (Rueda, 2003)

Por su parte Sabino (1998) citado en Esquivel Corella (2013) ve al estado del conocimiento como una idea cabal del estado actual de los conocimientos en ese campo, conocer los últimos avances significativos al respecto y los puntos que requieren de un mayor esfuerzo para su elucidación y clarificación.

Para Sautu citada en Cerón y López (2015), este forma parte del estado del arte, pues su propósito es expresar el grado de desarrollo sobre un tema, ya que requiere revisar, evaluar y sintetizar el conocimiento producido por otros para construir el punto de partida de un estudio, es útil en su carácter panorámico, porque permite seleccionar elementos para construir el propio eje temático o para describir la situación.

Para fines de esta investigación y siguiendo a los autores anteriormente mencionados se tomó al estado del conocimiento como el conjunto de estudios hechos dentro del campo de generación del conocimiento, que ayuda a identificar los objetos de estudio, referentes conceptuales, perspectivas teórico – metodológico, tendencias, y temas

abordados, en torno a un tema en específico y que para ser considerado como tal deberá cumplir con las características de temporalidad, organización sistémica, y que estén dentro de un mismo campo de investigación, es decir los trabajos de corte científico, realizados dentro de un margen de tiempo organizados de manera sistemática-categorial para su análisis en torno a una temática común.

Para la construcción de este estado del conocimiento se revisaron, 40 documentos que giran en torno a la temática de la Formación para la Investigación, sin embargo durante el momento de construcción y análisis se desecharon 3 que salían del tema, abordaban temas distintos y sólo se relacionaban con la temática en cuestión desde las palabras clave, por lo que en este estado del conocimiento se construyó a partir de los 37 documentos restantes, de los cuales 11 son artículos de revistas indexadas que abordan el análisis teórico o práctico de la temática, 15 artículos de revistas sobre investigaciones realizadas en torno al tema, 5 tesis, 1 monografía y 5 capítulos de libro.

De estos 37 documentos un 75% son documentos nacionales y el otro 25% son documentos de países como Colombia, Argentina, Uruguay, Venezuela, Perú y Costa Rica. Para responder a la característica antes mencionada de la temporalidad se buscó que los documentos se encontraran en un margen de 10 años, es decir de 2005 a 2015, sin embargo se dejan algunos documentos de los años 1997, 1999, 2003 y 2004 que se considera aportan a la contextualización y antecedentes del tema en cuestión.

Para realizar el análisis de los documentos se construyó una matriz de datos donde se rescatan las categorías de país, año, propósito del trabajo, problemática abordada en el documento, objetivos, método, categoría donde se concentran los principios epistemológicos o paradigma de investigación, tipo de investigación, tipo de estudio, instrumentos y actividades, de igual manera existe una categoría de conclusiones y/o hallazgos, finalmente se retoma una última categoría, dentro de la matriz, que rescata citas textuales de los documentos consultados.

Después de la revisión de los documentos, y una vez recuperados los datos en la matriz de datos se procedió al análisis categorial, buscando cumplir con la característica de organización sistemática antes mencionada, para esto se eligió analizar y categorizar a los documentos según el paradigma desde el que se trabajaron.

Con esto en mente el análisis de los documentos se hizo a partir de los 3 paradigmas, que en palabras de Mardones y Ursúa (1988), *“son los más utilizados en la ciencia social a partir del final del siglo XIX e inicios del siglo XX”*, con esto no se dice que son los únicos, pero si los más utilizados en la investigación social, estos paradigmas son el Positivista, el Hermenéutico y el Crítico, cada uno de estos paradigmas están orientados por los intereses cognitivos propuestos por Habermas (1986) que son, el interés Técnico, el Práctico y el Emancipatorio, y que a su vez muestran el camino que han tenido las investigaciones y trabajos realizados en torno a la temática de Formación para la investigación. La lógica imperante en este trabajo consiste en hacer una descripción de cada uno de los paradigmas, inmediatamente se describen los trabajos que se consideran dentro de cada uno y finalmente se hace una breve conclusión de cada paradigma donde se subcategorizan los trabajos según el contenido de cada uno de ellos.

Thomas S. Kuhn citado en (Cerón y López, 2009) habla del término paradigma en dos formas:

[...] por una parte, significa toda la constelación de creencias, valores, técnicas, etc., que comparten los miembros de una comunidad dada. Por otra parte, denota una especie de elemento de tal constelación, las concretas soluciones de problemas que, empleadas como modelos o ejemplos, pueden remplazar reglas explícitas como base de la solución de los restantes problemas de la ciencia normal [...]

Así mismo Cerón y López (2016) advierten que un paradigma es un eje rector que da coherencia a los actos investigativos a lo largo de todo el proceso, de forma implícita o explícita, no solo un elemento requerido en la investigación.

Trabajos realizados desde el Paradigma Positivista.

Este paradigma se ubica dentro de las ciencias Empírico – Analíticas, sin embargo no es exclusivo de ellas, se ha traspasado a la investigación dentro de las ciencias sociales. Como se dijo anteriormente este paradigma esta guiado por el interés técnico planteado por Habermas (1986), el cual ve a la sociedad como un mundo que opera dentro de una relación mecánico – causal, que las leyes o normas planteadas por la sociedad dictan el actuar de los sujetos dentro de la misma.

Los investigadores que se inclinan por este paradigma se inclinan a su vez por la tradición teórica del positivismo, que como se dijo anteriormente fue traída de las ciencias empíricas, y que está a favor del monismo metodológico; dentro de este paradigma se ve a la ciencia como la posesión de la verdad, se busca la explicación de la realidad, develar un déficit y proponer una mejora. La relación entre sujeto y objeto es unidireccional donde el objeto de estudio, en el caso de las ciencias sociales, la sociedad, influye de manera directa en el sujeto, es decir se ve el actuar de los sujetos desde lo macro y como resultado de lo planteado por la sociedad en la que se desarrolla.

Las preguntas que pretende resolver son el ¿Qué? y el ¿Cómo? tanto para explicar los fenómenos y problemas sociales como para proponer las mejoras. Los métodos y técnicas más utilizadas dentro de este paradigma son los cuantitativos puesto que a partir de los datos numéricos obtenidos de estos se crean generalizaciones de la realidad que a la postre son el punto de inicio de posibles mejoras.

En esta perspectiva se encuentra el trabajo de Cruz (2015) quien realizó un proyecto en la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua, Profesor Luis Urías Belderráin, el objetivo general del proyecto fue el de “dotar al estudiante de herramientas básicas guiadas por la investigación-acción en un espacio y tiempo acotado, como estrategia para su formación inicial como investigador e identificar los rasgos del perfil de egreso que se fortalecen” para lograr esto se plantearon los siguientes objetivos particulares, “recuperar datos de la implementación de un trayecto formativo donde se identifiquen los rasgos del perfil de egreso favorecidos en un grupo de estudiantes normalistas colaboradores de un Cuerpo Académico” y “que los estudiantes conozcan los principales paradigmas de investigación, herramientas metodológicas y específicamente la investigación-acción, así como la detección de áreas de oportunidad que se enfrentan en el proceso”. La autora planteo el proyecto a partir de la investigación-acción, definida por Kemmis y McTaggart por lo que los instrumentos y técnicas de recolección de datos fueron la observación, diario del alumno y del investigador, grupo focal, entrevistas, ponencias y fichas documentales elaboradas por los docentes y alumnos. Una vez que se obtuvieron los datos se utilizó una matriz de comparación con las competencias del perfil de egreso para hacer el análisis de los mismos.

En el caso de Ruiz y Torres (2005) hacen un estudio de tipo descriptivo que consistió en una caracterización del proceso de enseñanza de la investigación en una universidad nacional de Venezuela, el objetivo central de esta investigación fue el de: “identificar las estrategias de enseñanza-aprendizaje que utilizan los docentes de la asignatura métodos de investigación y similares a través de los diferentes momentos de la instrucción”. Se utilizó un cuestionario dirigido a los docentes que se denominó ENIU (Enseñanza de la Investigación en la Universidad) dicho cuestionario fue diseñado por los investigadores específicamente para este estudio. Constaba de 69 preguntas estructuradas, las cuales se referían a los aspectos como características de los docentes que dictan las asignaturas centradas en la investigación, formación académica y capacitación, experiencia en investigación, experiencia en docencia universitaria, proceso de enseñanza-aprendizaje

de la investigación, y opinión del docente sobre dicho proceso, una vez recogidos los datos estos fueron analizados, principalmente, mediante las técnicas de la estadística descriptiva.

Después del análisis de datos en general, se llega a la conclusión que el enfoque que utilizan los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación es similar al de cualquier otra asignatura. Se enfatiza el enfoque tradicional de la instrucción donde el énfasis del proceso de enseñanza-aprendizaje está centrado en la información que transmite el docente y que el estudiante recibe pasivamente. Este trabajo nos permite ver que el proceso de formación en investigación se realiza de manera indistinta, es decir, en esta universidad no hay un estilo o metodología para formar en investigación se forma en investigación como si se tratase de alguna otra asignatura teoría mediante la inculcación del docente hacia los alumnos.

Por su parte Rojas (2011) aporta elementos a la discusión respecto a la relación docencia e investigación en el contexto de las comunidades académicas y a las posibilidades de un desarrollo docente que incorpore el tema científico de manera más significativa en los procesos de formación y en el horizonte de la incorporación de los estudiantes a los débiles sistemas de investigación de las Instituciones de Educación Superior IES en Colombia. El autor dice que la formación de científicos es una demanda social particularmente dirigida al sistema formal de educación superior, aunque no todas las instituciones responden a ello, la formación de nuevos investigadores para su inserción en las comunidades científicas del país y la necesidad de crear, consolidar y ampliar las comunidades académicas constituyen un problema prioritario para el desarrollo de la ciencia y la tecnología orientadas al desarrollo social. En el texto el autor hace un análisis de la formación en investigación, ya no desde el salón de clases o desde el programa encargado de formar a los investigadores nuevos, lo hace desde las exigencias del estado y la sociedad, que si bien se da dentro de las instituciones de educación superior no es porque ellas quieran hacerlo, se ven obligadas por estas demandas sociales y laborales de investigadores en el campo de la educación.

El trabajo de Rincón (2004) nos presenta un análisis del ¿Cómo se está formando para la Investigación Educativa?, en este sentido el propósito central del trabajo es “Presentar las tendencias actuales del ¿Por qué y Para qué? formar investigadores educativos”. El autor plantea la formación para la investigación desde un enfoque integral y globalizador que en palabras del autor “desde este enfoque, la investigación educativa adquiere un significado distinto que permite un abordaje disciplinario integral y globalizador, de tal suerte que los diversos problemas de la educación se estudien, analicen y reflexionen como un conjunto estructurado que está mediado por múltiples factores que oscilan entre lo económico, político, social, ideológico y cultural, tanto individual como socialmente” y que por consiguiente desde este mismo enfoque se estaría formando a un investigador “integral y polivalente, con amplios dominios no sólo en los campos de la pedagogía y la didáctica, sino también de la sociología, economía, política, filosofía, psicología y de cualquier otra ciencia que pueda contribuir a la solución de los problemas de la educación”.

Otro enfoque que plantea el autor es el que parte desde el papel de los docentes de los programas, reconvertidos en asesores científicos, que si bien pasan a ser parte primordial dentro del proceso de formación, al tomar la función de “apoyar y asesorar a los estudiantes para resolver las dificultades que se presenten en el dominio de las diversas disciplinas; pero esencialmente para el manejo de las herramientas instrumentales y las habilidades metodológicas necesarias para el quehacer investigativo”, igual deben cumplir con sus actividades de docencia dentro de los distintos seminarios del programa en este sentido estos dos enfoque siguen centrándose en ver al proceso de formación en investigación desde la visión pedagógica, es decir dentro del salón de clases.

En su trabajo Restrepo (2003) discute sobre dos objetivos que tiene la universidad frente a la investigación, a saber: enseñar a investigar y hacer investigación. Presenta diferentes acepciones del constructo “Investigación Formativa”, así como formas de implementación de ésta. Finalmente, distingue entre investigación formativa e investigación en sentido estricto. El autor logra caracterizar dos formas en las que se está

formando para la investigación en diferentes programas, sin decir con esto que son las únicas dos formas, estas son la estrategia de enseñanza expositiva o por recepción, más centrada en el docente y en el contenido, y la estrategia de aprendizaje por descubrimiento y construcción del conocimiento, más centrada en el estudiante. Finalmente dice de la Formación Investigativa que la función ínsita en esta acepción es la de aprender (formar en) la lógica y actividades propias de la investigación científica.

En el trabajo de (Araya, 2013) las preguntas guía fueron las de ¿Cómo se llega ser un investigador en educación?, ¿Cómo se forma un investigador?, hace una propuesta para la formación de investigadores en Educación en el Nivel Superior Universitario en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina). La importancia de este trabajo recae en que nos muestra como desde el paradigma positivista de intenta plantear la mejor forma para formar investigadores, en el caso de la autora esta encuentra un problema en la formación de investigadores y propone el modelo al que denomina “Nudos” para dar respuesta a dicha problemática.

Por otro lado Hernández (1996) analiza la importancia de incorporar un enfoque histórico en la formación de nuevos científicos, de manera que ofrezca elementos que les permitan comprender integralmente los conceptos, teorías y métodos válidos en la actualidad y les conduzca a tomar conciencia sobre el papel que los científicos han jugado históricamente.

El trabajo de Peña (2009) da cuenta sobre la producción investigativa en relación a la formación para la investigación en las últimas tres fiestas bianuales de los investigadores educativos en el país. Utilizó la metodología de corte cuantitativa utilizando la técnica de recolección de información, por lo que se puso el acento el análisis documental. Las fuentes utilizadas fueron las memorias de los congresos. Una vez hecha la selección de ponencias que hacían referencia a la formación para la investigación se procedió a clasificarlas por años, para posteriormente hacer una matriz con apartados tales como: número, autor, título,

problemática abordada, metodología, hallazgos e institución o Estado. Construyó la base de datos con un total de 26 ponencias analizadas. Se realizaron dos tiempos de análisis, en un primer momento dicho análisis consistió en cruzar los datos por año, por autor, por institución o estado, y posteriormente se analizaron las problemáticas, la metodología con mayor implementación en los trabajos y los hallazgos, lo anterior condujo a la obtención de un esbozo de las posibles categorías y del perfil investigativo en el campo desde el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). La importancia de rescatar este trabajo recae en los vacíos que encuentra el autor en cuando a la producción científica entorno a la temática de la formación para la investigación puesto que señala que no se encontraron trabajos que hicieran referencia o que hablaran de los investigadores y sus experiencias en torno a la formación para la investigación.

Maldonado (2007) realiza un trabajo donde los objetivos base fueron los de “comprobar la relación que existe entre visibilidad y desarrollo científico y observar la actividad investigativa de estudiantes, tutores e investigadores”. La autora diseñó una encuesta estructurada, que permitió obtener los datos de variables tales como: datos personales de los investigadores, formación profesional, competencias desarrolladas en investigación durante su formación, percepción sobre el proceso de investigación en la UNAD, proyectos y productos que ha desarrollado en la UNAD y la producción intelectual. Solicitó que ingresaran la información aquellos tutores que pertenecían a algún grupo de investigación, tenían a su cargo algún semillero, curso de metodología de la investigación o se encontraba dirigiendo alguna de las opciones de grado que tienen componente investigativo.

Los estudiantes encuestados fueron aquellos que se encontraban realizando algún proceso investigativo como opción de grado Para el sistema de información se creó una base de datos en Microsoft Access, desde la cual se generaron los informes. Con esto concluye que la investigación formativa o formación en investigación, se produce en la universidad a través de la modalidad de semilleros de investigación y la realización de trabajos de grado. Sus datos muestran que en ocasiones la distribución de la dirección de

estos trabajos se realiza de forma no equitativa, lo que cuestiona los criterios de selección de directores de trabajos de grado. Sugiere que posiblemente la función investigativa de los tutores, se dirige a la investigación formativa y no a la participación en los grupos de investigación, por no contar con el tiempo necesario para la investigación. En este trabajo observamos la tendencia, desde el paradigma positivista, a develar un déficit dentro de la realidad, en este caso se presenta el problema del tiempo con el que cuentan los docentes y tutores, al decir que estos no tienen demasiado para desarrollar el proceso de formación.

Por su parte Martínez (1999) hace un análisis y caracterización del ¿Cómo se está formando para la investigación? En una primera caracterización dice que en algunas ocasiones se pretende formar investigadores mediante un entrenamiento de contenido preciso y enfoque técnico. A partir de una visión simplista de las estrategias de búsqueda de la ciencia, el llamado método científico, en la segunda caracterización afirman que es imposible sistematizar la enseñanza de la investigación, con una preferencia clara por los estudios de caso y los enfoques etnográficos, la noción clave, es la de creatividad: de nada sirven los cursos; lo que se necesita es lanzarse al terreno e ir aprendiendo sobre la marcha. La única forma de aprender a investigar es investigando. El autor dice que estas dos formas de formar en investigación no dejan de ser simplistas y escolares por lo que hace la propuesta a partir de los alumnos donde dice:

un programa logrará formar buenos investigadores si selecciona cuidadosamente a sus alumnos; si los hace leer y escribir mucho y los retroalimenta; si los hace dialogar con los grandes autores de su campo y llegar a síntesis propias; si los hace adquirir un dominio de una gama adecuada de técnicas; si, gracias a la vivencia diaria en el grupo de trabajo, propicia en ellos el desarrollo de un ethos de investigación, y si los investigadores de mayor experiencia del grupo consideran como su mayor logro el que sus alumnos lleguen a producir obras propias bien acabadas, por medio de las cuales los superen. (Martínez, 1999)

En este documento el autor hace una crítica a las formas tradicionales y más utilizadas para formar en investigación y al final propone lo que para él debería ser la receta correcta y camino a seguir para formar buenos investigadores, encuentra el problema en la formación en investigación y propone una posible solución.

Por su parte Campos e Hidalgo (2011) hacen un estudio donde el objetivo central fue el de hacer un análisis curricular de la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED), para determinar en qué medida la investigación constituye un eje curricular y cuáles serían las estrategias para mejorar esa formación. A partir de la información, analizaron los datos y los relacionaron con literatura existente en el campo de la formación de docentes para la investigación, posteriormente elaboran un conjunto de recomendaciones que permitirá mejorar la formación para la investigación de sus estudiantes.

Concluyen en que, la formación para la investigación se brinda mediante las asignaturas que imparte la Cátedra de Investigación Educativa, esta se centra en la enseñanza de la metodología de la investigación sin que haya competencias básicas para establecer el juicio crítico y analítico y la capacidad de problematización, no se cuenta con un plan de transversalización de la investigación a fin de formar al estudiante de forma organizada, progresiva y sistemática, existen muchos cursos que integran actividades de aprendizaje con alguna acción investigativa y proponen que la investigación debe constituirse en uno de los elementos clave en los procesos de formación de los futuros docentes de Educación Preescolar.

De igual manera el texto de Rizo (2006) presenta una reflexión sobre cómo los docentes, están enseñando a investigar, el autor ve a la formación y a la educación como procesos diferentes, la formación es un proceso propio del ser humano, mientras que la educación hace referencia a algo más restringido, como es la producción de conocimientos

en una situación de interacción entre profesores y estudiantes”. En un sentido más amplio, dice que la investigación no puede ser inculcada como se hace con los contenidos de diferentes asignaturas, ni como si se tratara de un objeto, dice que la investigación –enmarcada en la dimensión más amplia de la formación ha de entenderse como un proceso en constante desarrollo, como un permanente abrir y cerrar, como un camino fundamentado en preguntas que darán lugar a nuevas interrogantes”, a partir de esto llega a la conclusión que a investigar se puede hacer de dos maneras, puede ser por inculcación teórica de conceptos, metodologías y métodos o puede ser por inmersión práctica al campo de la investigación.

Torres (2014) dice que la formación para el oficio de investigador educativo se ha abordado desde dos nociones centrales: formación de investigadores y formación para la investigación, la primera tuvo auge en el periodo de 1980-1990 y busca dar sustento, justificación y recomendaciones al hecho de formar investigadores partiendo desde lo establecido en la formalidad, formación para la investigación emerge a finales de la década de 1990, promueve un salto cualitativo en la comprensión de la formación de investigadores educativos al ser considerada como un caso particular.

En este sentido el autor hace una búsqueda de trabajos que han abordado el tema de formación para la investigación encontrado trabajos donde se ha promovido el desarrollo de investigaciones diversas centradas en los procesos de formación para la investigación (Moreno, 1999, 2000, 2000a, 2010); el desarrollo de habilidades investigativas (Moreno 2001, 2002, 2002a); el estudio de las dimensiones en torno a la formación de investigadores (Chavoya y Rivera, 2001; Ortiz, 2006); la enseñanza de la investigación (Sánchez, 1986, 1991, 2000, 2000a; Porlán, 2003; Morán, 2003); el desarrollo de algunos esfuerzos de teorización sobre la formación para la investigación como proceso evolutivo (Sánchez, 2003), y como proceso integral (Soria, 2003), el estudio de las culturas de formación de investigadores (Jiménez, 2008) y el estudio de las prácticas y estrategias utilizadas en la relación de tutoría en doctorado (Ruíz, 2009). Concluye diciendo que si bien es un tema que se ha trabajado de manera constante a partir del nuevo auge en 1990, queda aún

pendiente la necesidad de identificar con mayor precisión el habitus de investigador educativo y las formas de propiciar su incorporación, aspecto principal en el cual se piensa incidir al abordar como objeto de estudio en esta investigación, las prácticas de tutoría para formar investigadores en programas de doctorado en educación.

En su texto Torres (2009) hace un análisis del ¿Cómo los aspirantes a investigadores, obtienen al habitus investigativo necesario para desempeñarse como tal?, dice que el desarrollo de este habitus científico, citando a Bourdieu, puede ser mediante dos formas, la primera consiste en la inmersión práctica en cada una de las actividades y operaciones concretas que demanda la actividad de investigación; es decir aprender a investigar investigando, aquí reconoce la labor hecha por Pablo Latapí al incorporar estudiantes a sus proyectos de investigación para inmiscuirlos en la actividad y formarlos para la investigación fuera de programas establecidos o institucionalizados; la otra vía es por inculcación, es decir, asociado a procesos específicos intencionados de formación para el oficio de científico o investigador, que deviene en un nacimiento de segundo orden, el autor hace hincapié en esta segunda forma y dice que es tarea de los posgrados el formar investigadores educativos nuevos y que por tal motivo son señaladas como las más favorables para dicha práctica, sin decir con esto que son los únicos espacios ni la mejor manera de formar en investigación. Finalmente habla del papel de la tutoría en los procesos de formación institucionalizados, dándole un papel central en la formación de investigadores.

En su trabajo Rojas (2008) hace un trabajo donde el objetivo se centró en el análisis de la formación de jóvenes investigadores en las IES de departamento del Tolima y en su forma de inserción en las comunidades académicas, como parte de una estrategia de formación de recursos humanos para el desarrollo social, cultural y regional”, para esto recurrió al uso de una metodología empírico analítica, donde se ocuparon como instrumentos de recolección de datos cuestionarios cerrados y análisis documentales de las IES del Departamento de Tolima, finalmente concluye diciendo que concluye que existen fallas recurrentes en la transmisión de la ciencia a los estudiantes y en la formación y

comunicación de la actividad científica. Tales fallas disminuyen ostensiblemente la propia predisposición y la participación del joven en el aporte a la investigación en las universidades durante el ciclo de formación profesional, el estudio indicó que las IES no animan a los jóvenes en sus procesos de formación científica.

En su texto Pinto y Rodríguez (2015) presentan una investigación donde los objetivos principales fueron los de: “describir las estrategias de enseñanza, que los profesores de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) utilizan al formar para la investigación a nivel licenciatura y bachillerato; y describir las características de formación profesional, tanto inicial y permanente de los profesores de investigación”, se abordó desde una perspectiva cuantitativa de carácter descriptivo, con el objetivo de obtener la información necesaria y completa acerca de las características de las estrategias de enseñanza utilizada por los profesores, del mismo modo es un estudio transversal. Para la obtención de la información se diseñó un cuestionario, denominado “Cuestionario de la enseñanza de la investigación en la universidad”, el cual tuvo como objetivo identificar y describir las estrategias de enseñanza utilizada por los profesores de metodología de la investigación. Encuentran con esto que el 78% de los profesores manifestó que tienen como principal objetivo incrementar el interés de los alumnos hacia la investigación, que aplique el método científico en el diseño de un proyecto, y que aprenda conceptos y principios de la metodología.

Logran cumplir con sus objetivos puesto que al hablar de las estrategias de enseñanza, las que más utilizan los profesores están: 1) dar un espacio de tiempo para la tutoría o asesoría individual o colectiva de los proyectos de investigación, 2) solicitar la elaboración de un proyecto grupal de investigación) en los que se describa un problema, recolecte, analice e intérprete los datos y se escriba un reporte final; 3) solicitar y dar continúa revisión y corrección de lo escrito por los alumnos; y 4) propiciar la discusión de proyectos de investigación.

El trabajo de Lanz (2003) se enmarca desde este paradigma puesto que el autor caracteriza la formación investigativa que se imparte a los estudiantes de postgrado y culmina con una propuesta para la formación integral en los estudios de postgrado, dice que actualmente la formación para la investigación o formación investigativa está influenciada por el paradigma positivista donde predomina la adquisición de saberes instrumentales por parte de los alumnos, cuestión que limita, posteriormente, el desarrollo de un quehacer investigativo abierto y consciente de la realidad cambiante en la que se desarrolla. Ante esta situación el autor propone que la formación para la investigación debe hacerse desde el paradigma de la complejidad, dictado por Edgar Morín, que este abierto a la heterogeneidad de los fenómenos y puedan ser abordados desde la transdisciplinariedad.

El documento elaborado por Cabrera y Uribe (2004) parte de la pregunta ¿Cómo generar un acercamiento significativo a la investigación, en los estudiantes nuevos de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia? Su trabajo se engloba en este paradigma por que los autores encuentran un problema que surge de lo establecido y proponen el curso denominado “Oficio de Investigar” al que consideran una acertada estrategia didáctica para la formación en investigación social, porque promueve la cultura de la investigación y la consolidación de comunidad académica estudiantil en el desarrollo de sus contenidos y en los métodos que utiliza para que esos contenidos no sólo sean incorporados por los estudiantes, sino que sean repensados crítica y reflexivamente por los actores del proceso docente educativo, generando un espíritu interdisciplinar proactivo, ausente de certezas, pero inmenso en incertidumbres encaminadas a la cosmovisión de mundos posibles y horizontes de sentido.

González (2010) hace un trabajo donde el objetivo principal fue el de: “determinar el sentido de la tutoría para los alumnos, en la elaboración de la tesis de grado, en la maestría en Filosofía de la Ciencia de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), desde la perspectiva de la relación pedagógica”. La estrategia metodológica para el acercamiento al sentido de la tutoría, implicó la elaboración de un Cuestionario de Opinión para el Posgrado de la UNAM, instrumento que cumplió con los criterios

psicométricos de validez y confiabilidad. Adicionalmente, se elaboró un guion de entrevista validado en contenido y pertinente para adentrarse al estudio del proceso de la tutoría en el posgrado e interpretar el sentido de las prácticas de voz del entrevistado. Una vez recolectados los datos se recurrió al software de SPSS para hacer el análisis correspondiente. Con esto en mano la autora dice que la tutoría en la Maestría en Filosofía de la Ciencia, cumple con la función de asesorar a los alumnos en la elaboración de su tesis de grado y es un aspecto en la formación del investigador en el posgrado, en apego a la normatividad institucional que la rige y le da ese sentido, así mismo dice que la tutoría en la Maestría en Filosofía de la Ciencia, es una relación pedagógica fundamentada en el apoyo teórico-metodológico más asociada a la formación de técnicos académicos, que a la formación del investigador, la cual requiere de un proceso de madurez del pensamiento crítico a través del tiempo.

Por su parte Torres (2006) hacer un análisis teórico – práctico de los procesos de formación para Investigación para finalizar con un recorrido del cómo se ha trabajado el tema en cuestión, parafrasea a Béjar y Hernández y dice que “el proceso de formación y práctica de investigación social, incluida la educativa, se requiere formación equilibrada en tres campos: el campo cognoscitivo de la disciplina, el eje metodológico y epistemológico y el que proporciona métodos y técnicas para obtener y sistematizar datos e información original además de lo especificado previamente” en este sentido devela que en el intento de una teorización del proceso formativo de investigadores educativos en México, han surgido propuestas basadas en una didáctica de la investigación, en la investigación como base de la enseñanza o en una docencia para la investigación; propuestas que van desde la visualización de la formación de investigadores centrada en el desarrollo de habilidades, destrezas, conductas, conocimientos, hasta la visión de la formación para la investigación como proceso evolutivo, es decir, desde la infancia, pasando por la planeación de actividades propias de investigación para la adolescencia a través de la secundaria y la preparatoria, así como para la licenciatura, maestría y doctorado. Otras propuestas de formación de investigadores, ven este proceso como “algo” integral, surgiendo propuestas

que enfatizan la importancia de no esperar que el futuro investigador llegue a un posgrado para empezar a incursionarse sobre el vasto, complejo y largo camino de la investigación.

El trabajo de Guerrero (2007) hace una justificación del por qué formar para la investigación en la Universidad Católica de Colombia, dice que “en un contexto global y local, en el que se reconoce el papel estratégico de la educación superior, tanto en la generación de conocimientos e innovaciones tecnológicas, como en la formación de profesionales capaces de estudiar y aportar a la comprensión y solución de los problemas del entorno, se hace necesario desde el pregrado diseñar e implementar programas que favorezcan la formación de habilidades para el desarrollo”, posteriormente define a la formación para la investigación como: “el conjunto acciones orientadas a favorecer la apropiación y desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para que estudiantes y profesores puedan desempeñar con éxito actividades productivas asociadas a la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación, ya sea en el sector académico o en el productivo” y finalmente dicta una serie de competencias que deben tener los estudiantes para desarrollarse de manera efectiva dentro del proceso de formación para la investigación, el autor parte de las cuestiones formales y establecidas para darles respuesta, es por eso que su trabajo cabe perfectamente en este paradigma positivista.

Por otro lado Sánchez (s/f) hace un análisis sobre la formación para la investigación en México, dice que la formación de investigadores es un quehacer complejo, puesto que enseñar a investigar es, en primer lugar, una práctica compleja, pues en ella concurren numerosas tareas y actividades, por otra parte, es un quehacer diversificado, es decir, existen una infinidad de maneras de enseñar a investigar, así mismo, es un proceso laborioso y en consecuencia prolongado, de igual manera, por lo que propone que la enseñanza de la investigación, por una parte debe ser global, en el sentido de estar conscientes todos de su complejidad, y por otra plantea que la mejor forma de formar para la investigación es de manera artesanal haciendo una analogía con un artesano y su aprendizaje, es decir formar para la investigación dentro de la investigación, dice que de nada sirve aprender conceptos, formulas o receta si no se sabe hacer, y que en lugar de enseñar lo

primero de manera institucionalizada y académica debería enseñarse a problematizar dentro del campo de una investigación.

Los trabajos localizados en este paradigma pueden subcategorizarse en 3 categorías.

1.- Análisis teórico, práctico de la formación para la investigación.

En esta categoría entran los trabajos que hacen un análisis teórico y reflexiones a partir de la experiencia en torno al proceso de formación para la investigación, se encuentran trabajos que conceptualizan la formación en/para la investigación, así mismo los trabajos que hablan de formación investigativa de manera teórica y práctica, a esta categoría también pertenecen los trabajos que hacen un recuento práctico de cómo se forma en investigación en diferentes instituciones de educación superior, documentos que hacen hincapié en la importancia de la formación en investigación, así como documentos que presentan ciertas habilidades investigativas que deben tener los alumnos previo a sumergirse en algún proceso de formación en investigación, por último se encuentran trabajos que hacen un análisis curricular a partir de las asignaturas destinadas a la formación en investigación. Como parte de esta subcategoría encontramos los trabajos realizados por Rojas (2011), Restrepo (2003), Araya (2013), Maldonado (2007), Torres (2009), Pinto y Rodríguez (2015), González (2010), Torres (2006) y Guerrero (2007)

2.- Propuestas de prácticas para la formación para la investigación.

En esta categoría se engloban trabajos que presentan enfoques de enseñanza en la formación en Investigación, así mismo documentos que proponen estrategias de enseñanza en la formación en Investigación y por último trabajos que recomiendan prácticas en la formación en Investigación. Dentro de esta subcategoría se encuentran los trabajos realizados por Cruz (2015), Ruiz y Torres (2005), Rincón (2004), Hernández (1996), Martínez (1999), Campos e Hidalgo (2011), Rizo (2006), Rojas (2008), Lanz (2003), Cabrera y Uribe (2004) y el de Sánchez (s/f)

3.- Estados del conocimiento

En esta categoría encasilla los estados del conocimiento realizados, con anterioridad en torno al tema de formación para la investigación. En esta subcategoría encontramos los trabajos realizados por Peña (2009) y Torres (2014)

La metodología por excelencia en estos trabajos es la de corte cuantitativa.

Trabajos realizados desde el Paradigma Hermenéutico – Interpretativo

Este paradigma se orienta por el Interés Práctico, planteado por Habermas (1986), por la filosofía alemana del Verstehen, es decir, entender y comprender, por la tradición teórica de la hermenéutica y se encarna en las ciencias Histórico-hermenéuticas. En esta postura paradigmática se ve a la ciencia como una explicación teleológica, es decir con arreglo a fines, sin ver a estos fines como una funcionalidad de... como se ve en el paradigma positivista, más bien como aquello que mueve a la acción social, y que es meramente subjetivo al sujeto, es por esto que rechazan el monismo metodológico, de las ciencias empíricas e inician con una tendencia diversificada y heterogénea de métodos.

La relación entre el sujeto y el objeto sigue siendo unilateral, sin embargo, y a diferencia del paradigma anterior, ahora es el sujeto el que toma un papel prioritario sobre el objeto, sobre la sociedad, es decir se ve al objeto de estudio desde lo micro, es por ello que los métodos y técnicas más utilizadas son los de corte cualitativo, ya que se busca entender y comprender las particularidades heterogéneas, subjetivas cambiantes e irrepetibles de los sujetos. Las preguntas que se intentan resolver desde este paradigma son el ¿Por qué? y el ¿Para qué?

En este paradigma se encuentra el trabajo de Andrade y González (2015) que hacen un trabajo de corte cualitativo. Los objetivos guías del trabajo fueron los de “analizar desde dentro de un posgrado en el área de educación el proceso de formación en investigación” y “mostrar la importancia del proceso de investigación para la elaboración de la tesis de

posgrado”. El método que se utiliza es el estudio de caso, y se da respuesta a la siguiente pregunta de investigación ¿cómo es el proceso de formación en investigación en una maestría del área de educación?, este se caracterizó como un estudio de caso instrumental, debido a que interesa comprender un hecho o fenómeno a partir del estudio de los sujetos que integran el caso. Se utilizó la entrevista a profundidad para recabar los datos, se contó con un total de siete entrevistas, y con dos de las informantes se hizo una segunda ronda de entrevista para profundizar en algunas cuestiones. En cuanto al proceso de análisis de la información recabada, se hizo por medio de la construcción de categorías de análisis, usando como apoyo el software atlas ti.

Después del análisis de datos se llega a las siguientes conclusiones: a) la formación en investigación, se da no sólo en el proceso de enseñanza y aprendizaje formal, en donde la maestría tiene un total de cuatro seminarios (uno por semestre) que apoyan el proceso de elaboración de la tesis, se da aunado a la asesoría de manera más directa que tienen con sus directores de tesis (en promedio cada quince días), b) un punto nodal para la formación en investigación son los coloquios de investigación y las plenarias de trabajo con los comités tutoriales, los cuales se llevan a cabo una vez al semestre en el caso de coloquio, y dos veces por semestre en el caso de sesiones con el comité tutorial. Este trabajo permite ver al proceso de formación no solo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje si no que va más allá, ve como ejes complementarios la relación del alumno con sus director de tesis y los coloquios de investigación que se realizan durante la formación, rescatan las impresiones tanto de alumnos como de tutores en cuanto a su experiencia dentro del proceso de formación.

Por otro lado Calzada y Torquemada (2015) hacen una investigación donde el objetivo principal fue: “analizar las dificultades que presentan los estudiantes del noveno semestre de LCE de la UAEH en la elección de una tesis profesional como modalidad de titulación, durante el periodo julio – diciembre 2014”. El problema central del trabajo gira en torno a indagar las opiniones de los estudiantes que están por concluir sus estudios en esta carrera en torno a la tesis profesional, modalidad de titulación escasamente elegida por

los jóvenes que estudian esta carrera. La metodología fue de corte cualitativo y cuantitativo, es decir una investigación mixta. El tipo de estudio desarrollado fue de tipo exploratorio-descriptivo, en el cual se trató de esclarecer las razones reales de los alumnos que se encontraban cursando su último semestre de seminario de tesis al hecho de no realizar una tesis profesional como modalidad de titulación. Se aplicó el cuestionario mixto a 43 estudiantes de noveno semestre, 34 mujeres y 9 hombres, pertenecientes a dos grupos.

La importancia de revisar este trabajo recae en las conclusiones que hacen a partir de 3 grandes categorías de las cuales se retoma la categoría No. 2 que es la de: Formación en investigación educativa, en esta categoría las autoras encuentran que las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes a la hora de elegir o no la modalidad de tesis como forma de titulación son las de índole académico, las de índole institucional las personales, las profesionales y las formativas, siendo estas últimas las que repiten en un 26% de los estudiantes que participaron en el estudio a partir de esto una de las conclusiones de las autoras es que “si bien, los estudiantes universitarios sí muestran interés por desarrollar una tesis profesional y no temen al reto que representa la elaboración de la misma, si reconocen debilidades en su propia formación para la investigación”.

De igual manera Moreno (2011) hace un trabajo donde el objetivo central fue el de “aportar al conocimiento acerca de la formación de investigadores en el campo de la educación, en particular al análisis de los múltiples factores que se articulan y constituyen las condiciones en las que se dan los procesos de formación para la investigación en doctorados en educación” optó por realizar un estudio exploratorio, descriptivo e interpretativo en el que las mediaciones instrumentales utilizadas fueron, en un primer momento, los reportes reflexivos solicitados a cada estudiante en los que recuperó aquellas experiencias y circunstancias que le fueron siendo significativas en tanto que facilitaron o limitaron el logro de sus objetivos en el programa, o bien le permitieron ir construyendo ciertas representaciones acerca de la vida académica y del desempeño de los académicos como investigadores y como formadores, en un segundo momento aplicó entrevistas individuales y grupales con once estudiantes de doctorado en educación, invitados de tres

programas diferentes, estas se realizaron con la finalidad principal de explorar el entorno de formación de los estudiantes y, en algún caso, de aclarar o complementar ciertas reflexiones que aparecieron en sus reportes. Dadas las características del objeto de estudio y la naturaleza de las preguntas de investigación planteadas, en el análisis de los elementos recabados prevaleció un enfoque cualitativo.

El trabajo de Pérez y Campos (2015) tuvo como finalidad “conocer las prácticas, principios y valores de los investigadores que laboran en los institutos de la UNAM” para su realización recurrieron a una metodología de corte cualitativo y para el trabajo empírico entrevistaron a una muestra de investigadores de los Institutos de Biotecnología, Ecología, Ciencias Nucleares y Energías Renovables, encontrando que para algunos de los entrevistados la interacción entre ellos y sus estudiantes es ante todo una relación de enseñanza-aprendizaje, en la que el investigador es el profesor experimentado que transmite saberes y experiencias, introduce al pupilo al medio profesional de la investigación basada en el respeto intergeneracional, los valores y principios que se socializan en la formación de nuevos investigadores se asientan en la ética de la investigación, esto es, se prioriza la rigurosidad metodológica, el seguimiento de las reglas que le dan validez a la investigación y sus resultados, así como la objetividad en el tratamiento de los datos y recursos, finalmente, algunos investigadores siguen viéndose a sí mismos como un referente, un tutor que acompaña el proceso formativo de los investigadores noveles.

En su investigación Sánchez (2015) parte de la premisa de que la investigación sobre la formación de investigadores educativos resulta estratégica para el desarrollo no solo de la investigación educativa, sino en la mejora de los procesos educativos en general, por lo que indaga la experiencia formativa de cinco investigadores educativos significativos de México, realizar esta investigación, teniendo como objeto de estudio lo que sucede en el interior de un sujeto en su calidad de sujeto que conoce, ubicó a la investigación en el terreno de la subjetividad y lo intersubjetivo por lo que fue abordada desde los aportes de la investigación cualitativa “Recuperando la voz de los actores” a través de la entrevista en profundidad. A partir de lo obtenido menciona como factores determinantes en el proceso

formativo de los investigadores: a) La Inmersión directa del sujeto, que lo confronta contra la realidad y sus propias bases teóricas y metodológicas, b) El trabajo colegiado y el acompañamiento solidario no directivo, c) La formación como investigador educativo es un evento personal e interior del sujeto que involucra necesariamente las dimensiones física, emocional e intelectual y que se presenta a lo largo de su vida, d) Su confrontación con una realidad más compleja de lo previsto teóricamente y que plantea la exigencia de aproximaciones metodológicas innovadoras, e) La confrontación con la realidad, que pone en marcha una búsqueda que si se sabe que hay que realizar pero no necesariamente se sabe qué habrá de encontrarse, f) La confrontación directa con las realidades y el quehacer investigativo que activa la búsqueda de nuevas teorías y nuevas rutas metodológicas involucrando las dimensiones física, emocional e intelectual del sujeto.

Estos trabajos tienen la característica de darles voz a los sujetos inmersos en el proceso de formación para la investigación, llamase formadores o formados, para recuperar el sentir, los significados y las experiencias de estos dentro del proceso.

Los métodos más utilizados en estos trabajos son los de corte cualitativo, sin embargo también se encuentran trabajos con metodología mixta pero con énfasis en el cualitativo y en recuperar la voz de los sujetos.

Trabajos realizados desde el Paradigma Crítico

Este paradigma se orienta por el Interés Emancipatorio, planteado por Habermas (1986) y por la relación dialéctica entre Erklären y Verstehen, es decir, es posible y se debe hacer ciencia con un método que necesariamente tiene que utilizar tanto la interpretación como la explicación en relación dialéctica orientadas a crear conciencia de las posiciones de los sujetos, para buscar con esto la emancipación de los mismos.

Desde este paradigma de investigación la ciencia tiene como finalidad servir a la construcción de una sociedad donde los individuos puedan ser realmente personas, la relación entre sujeto y objeto, a diferencia de los dos anteriores, es bilateral, es decir, existe una relación de ida y vuelta entre ellos, no se ven por separado uno del otro y se ven como conjunto y elementos inseparables dentro de la investigación, es por esta naturaleza dialéctica que las técnicas y métodos utilizados son mixtos ya que las preguntas que se pretenden responder desde aquí son el ¿Qué?, el ¿Cómo?, el ¿Por qué?, el ¿Para qué?, el ¿Cuándo?, el ¿Dónde?, el ¿Quién? y el ¿Desde dónde?, por su naturaleza emancipadora, debe conocer el contexto del fenómeno. Este paradigma logra romper, con la dicotomía y lucha que se tenía, y se tiene todavía por algunos autores, entre la postura positivista y la hermenéutica ya que recupera tanto lo macro de la primera como lo micro y heterogéneo de la segunda.

Desde este paradigma Cerón y Ramos (2008) muestran una reflexión práctica sobre los procesos de producción científica de los estudiantes de posgrado, el propósito del trabajo gira en torno a 3 preguntas guía que son: —¿Por qué se suelen considerar como poco exitosos los seminarios de tesis, de investigación, de metodología, etc.? ¿Con qué autoridad moral un agente social que no se dedica a la investigación puede dictaminar en tales seminarios y talleres la viabilidad o no de un proyecto de investigación? A la par de esto, ¿es posible una pedagogía de la investigación en tanto que ésta es un oficio práctico, en estado incorporado por sus practicantes, antes que una profesión?”. Ven al proceso de producción científica como resultado del proceso de formación del que son partícipes, sin embargo también dicen que este proceso de formación está delimitado por 3 dimensiones, la dimensión administrativa, la dimensión académica y la dimensión científica, vistas no de forma lineal o complementaria una con otra si no jerarquizadas así como se van mencionando.

Con dimensión administrativa hacen referencia a todos esos trámites burocráticos-administrativos de los que son objeto los estudiantes y que toman un papel principal para su correcto desarrollo dentro del programa, por dimensión académica entienden a todo aquel

proceso de enseñanza y aprendizaje del que son participes los estudiantes en cada uno de los seminarios que conforman al programa, y que dentro de cada uno de estos seminarios tienen que cumplir con determinadas actividades y tareas que a la postre permiten ser aprobados o no en los seminarios, esta dimensión es la que toma fuerza para fines de la investigación, puesto que también plantean que en estos procesos de enseñanza y aprendizaje se da un fenómeno al que denomina fariseísmo académico y que en palabras de los autores se presenta cuando “los profesores, doctos incuestionables, a causa de la privilegiada posición de autoridad que les otorga la institución, no siempre están dispuestos a reconocer que son falibles, ya que en la mente del profesor éste nunca se equivoca, y si lo hace, se esfuerza por aparentar ante su cautiva concurrencia que nunca ocurrió tal” es decir, dentro del proceso de formación de los alumnos se llegan a topar con distintas verdades absolutas que les dificultan llegar a cumplir correctamente la última dimensión, que es la dimensión científica y que tiene que ver con esa interiorización del quehacer científico, del que a su vez se espera los alumnos avances en la realización de una investigación que les permitirá, a la postre, obtener el grado del nivel.

Por su parte Herrera y Horta (2012) presentan los fundamentos teóricos que sustentan el proceso de formación de habilidades investigativas en estudiantes de una carrera de medicina, en su investigación se utilizó como método general y rector de la investigación el dialéctico materialista, se realizó el análisis documental del plan de estudio de la carrera y una amplia revisión bibliográfica que permitió obtener los resultados que se presentan en su trabajo. Las autoras concluyen que el proceso de formación en investigación en esta carrera “se da a través de la asignatura o materia Metodología de la Investigación Científica y proyectos de tesis, entre otros. Predomina el empirismo en la solución de problemas científico-profesionales reales o simulados por parte de los estudiantes. La labor docente, en función del desarrollo de habilidades investigativas se realiza generalmente de forma espontánea.” La importancia de revisar este documento recae en las conclusiones de las autoras al ser críticas del proceso que se lleva en la carrera y decir que el proceso de formación se reduce a llenar una receta o cumplir con los

requisitos de una lista de cotejo sin llegar a conocer otras formas de hacer y formar en investigación

El trabajo de Vestfrid y Lacchini (2015) tuvo como objetivo analizar de ciertos docentes su quehacer y sus propuestas curriculares durante 2 años se analizaron los espacios curriculares correspondientes a planes de estudio en los que la finalidad es enseñar a investigar a los estudiantes, el estudio se realizó en la Facultad de Ciencias Sociales en el periodo 2011-2013 de la Universidad Nacional de La Plata. La perspectiva utilizada, en palabras de las autoras, se enmarcan en una toma de posición alejada del paradigma positivista que considera posible alcanzar la neutralidad al producir conocimiento científico puesto que consideran que las nuevas prácticas hacen es reconocer la existencia de contradicciones, relaciones de poder, celos, modas, entre otros aspectos en el ejercicio mismo de la enseñanza-aprendizaje, los métodos de recolección de datos utilizados fueron entrevistas a docentes formadores de investigadores o formadores en investigación, observación de clases virtuales y presenciales, así como programas en espacios curriculares abocados a la formación en investigación configuran las líneas principales de nuestro trabajo de campo.

Su trabajo evidencio que la formación en investigación es un objeto de estudio complejo, al contar con distintas dimensiones: las representaciones de alumnos, los trabajos de evaluación o las propuestas curriculares y las estrategias docentes, así mismo revelo que la propia trayectoria de formación y experiencia de los integrantes del cuerpo docente de las cátedras seleccionadas impacta en el aprendizaje de los alumnos. En este trabajo se pasa de ver al proceso de formación como un proceso de enseñanza y aprendizaje formal, y se ve con un proceso de interacción entre sujetos, donde la trayectoria de cada uno de ellos influye en el papel que juegan dentro del proceso de formación.

Moreno (2005) hace un análisis del concepto de formación para la investigación, en un primer momento cita a (Díaz Barriga y Rigo, 2000) quienes suscribiendo las ideas de Herder plantean que «el término formación designa de manera fundamental, el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre..., 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», así mismo retoma a (Ferry, 1991) cuando expresa que hablar de formador y formado puede dar la falsa idea de un papel activo y uno pasivo en los procesos de formación, hace hincapié cuando este autor dice que un sujeto —por un lado, se forma a sí mismo, pero se forma sólo por mediación.»

Finalmente refuta y complementa a Díaz Barriga y a Ferry cuando hace una definición de lo que entiende por formación para la investigación, ella dice que esta «es entendida como 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, el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación». Este trabajo se ubica dentro de este paradigma porque la autora sale de la manera tradicional de ver al proceso de formación, hace una crítica y abre la conceptualización de formación para la investigación a no solo verla dentro del campo educativo y comenzar a verla como un proceso de interacción entre sujetos que se ayudan mutuamente a potenciar su formación.

El trabajo de Torres (2012) tuvo como objetivo «dar cuenta de los hábitos científicos que se enseñan y privilegian en la relación de tutoría y la manera como el estudiante se apropia de ellos durante la formación para la investigación, en el marco de un programa de doctorado en educación en México, adscrito al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)», el enfoque que utilizó fue de corte cualitativo, realizó estudio de casos como método de

recolección de información por un periodo de dos años, para esto utilizó la grabación de audio reuniones para tutoría entre tutor y tutorado y la vivencia de los coloquios para recuperar las relaciones que se dan entre los sujetos. El sustento teórico de la investigación incorpora la teoría de los campos de producción simbólica de Pierre Bourdieu en articulación con los planteamientos de algunos teóricos de la formación y de la formación para la investigación, en este sentido encontró que dentro de las relaciones entre tutor y tutorado, que se dan en el proceso de formación, se suscitan situaciones de violencia simbólica, relaciones asimétricas y jerarquías de poder, como elementos dinamizadores de la lucha por la posesión, dominio, acumulación de cierto capital científico eficiente, donde el tutorado asume una participación periférica en las prácticas académicas y el tutor funge como guía y agente legítimo del campo, provisto del conocimiento necesario para estar en condiciones de investir o consagrar a los nuevos pertenecientes al campo científico como investigadores.

El autor concluye diciendo que si bien la presencia de luchas de fuerza no es lo más deseable en los procesos de formación para la investigación, estas han sido de cierta forma benéficas y de desarrollo en los estudiantes, puesto que al darse estas prácticas dentro de las tutorías y coloquios hacen que los estudiantes aprehendan cuestiones básicas para desarrollarse de mejor manera en su proceso de formación y por ende tener una mejor acción investigativa.

Rojas (2015) dice que en la formación de investigadores debe tenerse presente que la investigación es un proceso dialéctico ya que a través de ella busca reconstruirse en el pensamiento una realidad objetiva que se desenvuelve dialécticamente, no de manera lineal, mecánica y que por lo, no hay esquemas o modelos de investigación únicos y definitivos sino solo guías que orientan el desarrollo del trabajo de investigación, para él pensar la formación en investigación permite superar la visión, reduccionista, donde se ve a la investigación como una receta de cocina que debe seguirse para poder construir conocimiento científico, formar en investigación va más allá de eso, reflexiona y dice que la formación en investigación no es una cuestión que se dé bajo la neutralidad, es más bien

un acto político donde se dejan ver determinadas formas de pensar, ver, conceptualizar y hacer investigación por parte de los formadores, y que van a dar directa o indirectamente a los alumnos que están siendo formado. Concluye diciendo que al ser acto político, la formación en investigación debe romper con lo establecido formalmente y buscar la liberación, progreso y crecimiento intelectual y personal de los estudiantes.

En su trabajo Cerón (2016) critica las creencias que tienen los docentes encargados de formar en investigación sobre los alumnos, dice que creer que los alumnos, por el simple hecho de ser aceptados en un posgrado deben tener ciertas, actitudes, aptitudes y habilidades que les permita concluir, de manera satisfactoria, un trabajo de investigación y documentarlo en una tesis de grado es de cierta forma caer en cuestiones erróneas, puesto que la realidad suele ser otra, no todos los alumnos cuentan con esas herramientas, desde cuestiones elementales de ortografía y redacción hasta cuestiones más complejas como el conocimiento de los paradigmas de investigación suelen ser características propias de los estudiantes.

Ante esto el autor propone una estrategia que denomino alternación paradigmática, que no es sino un ejercicio epistemológico que permite ver desde otras perspectivas paradigmáticas la temática a investigar. Este trabajo es un caso especial, puesto que bien podría clasificarse dentro del paradigma positivista de investigación, ya que el autor devela un déficit y propone una mejora dentro del proceso de formación, sin embargo hace una crítica previa a las creencias de los docentes y de cierta forma crea consciencia en los mismo sobre su actuar y libera a los alumnos llevándolos a un ejercicio donde obtendrán apertura a mirar su temática desde 3 posturas diferentes.

Finalmente Arredondo (s/f) hace una reflexión colectiva sobre la experiencia y la trayectoria de un grupo de investigación en proyectos orientados a conocer las prácticas y procesos de formación en el posgrado de la UNAM, explica el interés de su grupo de estudio y dice que para ellos es imperante ver al proceso de formación más allá de lo

institucionalizado y el problematizar sobre las prácticas y procesos educativos, abordarlos teórica y empíricamente. Dice que buscan salir de las formas tradicionales de investigar el tema de la formación para la investigación y abrirán los horizontes a explicar este fenómeno desde diferentes disciplinas, si bien el trabajo de redondo es una reflexión sobre el actuar de un grupo de investigación en la UNAM, se rescata la crítica y apertura que tienen a trabajar el tema desde otras visiones más allá de la educativa.

Estos trabajos se caracterizan porque pasan de ver al proceso de formación para la investigación como un proceso de enseñanza y aprendizaje, donde se da un fenómeno de inculcación del conocimiento científico, por parte de los docentes, de asimilación, por parte de los alumnos, o de inmersión al campo de la investigación por parte de los alumnos al trabajar de la mano con los investigadores; para verlo como un proceso de interacción entre sujetos, donde algunos hacen hincapié en los habitus investigativos, de formación y sociales de estos, diciendo que este habitus influye en las prácticas de formación realizadas por los sujetos, otros por su parte critican las formas tradicionales de formar en investigación diciendo que estas dejan de lado las concepciones, que tienen los docentes, y las preconcepciones, que llevan los alumnos, sobre el proceso de formación en investigación.

Toma de Postura

A partir de la categorización por paradigmas, la subcategorización de lo encontrado en los documentos consultados y la construcción del estado del conocimiento se obtiene que en mayor medida se han hecho trabajos de corte positivista, en un 62%, en menor medida se han hecho trabajos de corte crítico con un 21% de los documentos y aún menos de corte hermenéutico - interpretativo en un 16%, así mismo poco se ha trabajado viendo al tema más allá de su dimensión educativa y académica, siendo esta la que mayor porcentaje de trabajos tiene, por lo que a partir de esto se decide que se estudiará al proceso de formación para la investigación como un proceso social, que es donde hay una menor cantidad de trabajos, donde además de interactuar los sujetos, en la figura del docente y alumno, interactúan a partir de las posiciones sociales, académicas y profesionales y las disposiciones que ocupan y tienen cada uno de estos.

Planteamiento del Problema

En los últimos años el tema de formar investigadores educativos ha tomado fuerza en México con la creación de diversos programas que enfatizan la formación de los futuros especialistas en la investigación educativa, organismos nacionales como el COMIE ha hecho de este tema una de sus líneas principales de acción, línea que ha sido integrada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) organizado por el mismo consejo para la presentación de trabajos de investigación en torno a la temática.

De igual manera en el marco del CNIE se abre el espacio para los estudiantes de los posgrados con énfasis en la investigación educativa con el Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado (ENEPE) donde los estudiantes que están formándose como investigadores presentan los avances que tienen en las investigaciones que desarrollan como resultado de las actividades planteadas en los programas de posgrado a los que pertenecen.

Diversos investigadores mexicanos como Moreno Bayardo, Rojas Soriano y Maldonado han dedicado parte de su vida academia a estudiar las características, elementos y diversidad de procesos que se dan para formar a los futuros investigadores en educación del país, como resultado de estos estudios se ha logrado diferenciar entre dos grande conceptos la Formación para la Investigación y la Investigación Formativa, por lo que es importante para esta investigación marcar la diferencia entre cada uno de ellos.

La Investigación Formativa hace referencia a un tipo de investigación, la Investigación Formativa es el proceso que sea da cuando investigadores o profesores invitan a personas ajenas a ellos, en la figura de alumnos o asistentes, a trabajar de forma colaborativa en una investigación con la finalidad de que estos adquieran las competencias, saberes, herramientas, etc. necesarios para desarrollar la actividad formativa, entonces la investigación formativa es un conjunto de prácticas que permite el desarrollo de habilidades investigativas, haciendo referencia a un conjunto de destrezas, de diversa naturaleza, que

pueden constituirse en el eje central de la formación para la investigación (Landazábal et al, 2010).

Entonces la investigación formativa, se utiliza como herramienta para formar a futuros investigadores en determinado campo del saber con la diferencia que esta tiene lugar más allá de un ambiente escolarizado y se da en el seno de una investigación en desarrollo, en este sentido también puede denominarse la enseñanza a través de la investigación o enseñar usando el método de investigación. (Miyahira, 2009).

Maldonado et al (2007) citados en (Landazábal et al, 2010) dicen que la investigación formativa está enfocada al aprendizaje, además, es necesario decir que por medio de ella se inicia de alguna manera el desarrollo de la cultura investigativa ideológicamente crítica y autónoma, que permite adherirse a los adelantos del conocimiento de igual manera dice que este tipo de investigación encierra un conjunto de prácticas que generan un conocimiento descriptivo, explicativo y predictivo que le permite al estudiante generar y desarrollar su competencia investigativa para y en la investigación, para así generar conocimiento sobre el conocimiento, conocimiento cada vez más nuevo que genera al investigador un proceso de formación permanente.

A partir de los planteamientos anteriores se entiende a la Investigación Formativa como ese proceso mediante el cual se incorporan agentes, que tienen intención de aprender a investigar, a la actividad de investigación en sí, con la finalidad de que estos adquieran todo lo necesario para en un futuro desarrollarse como investigadores. La investigación formativa va más allá del ambiente escolar ya que para que se dé no es necesario estar en una escuela se puede dar fuera de, directamente en el campo o un laboratorio.

A diferencia de la Investigación Formativa que no requiere de un ambiente escolar para poderse dar, la Formación para la Investigación si requiere de este para desarrollarse

pues en palabras de Von Arcken (2007) formar para la investigación es integrar en la estructura curricular una línea de asignaturas y actividades académicas que otorguen a los estudiantes los dominios básicos para comprender y manejar los procesos metodológicos fundamentales de la investigación científica en sus distintas expresiones y modalidades, competencias investigativas y criterio científico. Se puede resumir en aprender a investigar.

De igual manera para Moreno (2005) citada en (Landazábal, Pineda, Inés, Téllez y Ortiz, 2010) la formación para la investigación se entiende como un proceso intencional, que pretende formar al estudiante para el desarrollo de competencias investigativas. Se apoya en diversos procedimientos, dependiendo del objetivo fundamental que la orienta.

Así mismo la autora menciona que la formación de investigadores como tal se da principalmente en programas de posgrados, la formación para la investigación como apoyo para la realización de una práctica profesional se atiende sobre todo en programas de licenciatura, por lo que este proceso es de carácter escolar e intervienen las figuras del investigador o profesor como formador y el estudiante como formado.

En ese orden de ideas Guerrero (2007) citado en (Miyahira, 2009) define formación para la investigación al conjunto de acciones orientadas a favorecer la apropiación y desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para que estudiantes y profesores puedan desempeñar con éxito actividades productivas asociadas a la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación, ya sea en el sector académico o en el productivo.

Hay otras posturas que intentan romper con esta visión escolarizada de la Formación para la Investigación e intentan dar un sentido más holístico e integral, donde además de ser un proceso de formación formal y profesional se entienda como un proceso de formación en actitudes y valores encaminados al interés social ejemplo de esto es

Moreno (2005) citada en (Landazábal, Pineda, Inés, Téllez y Ortiz, 2010) quien afirma que la formación para la investigación es entendida como un proceso que implica prácticas y actores, diversos, en el que la intervención de formados como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico consciente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada, el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores que demanda la realización de la práctica denominada investigación.

De igual manera se entiende a la formación para la Investigación como un proceso socio-histórico donde los investigadores críticos son capaces de problematizar su realidad circundante, es una acción de resistencia contra-hegemónica ya que permite producir conocimientos que sirvan para transformar las relaciones sociales dominantes (Rojas, 1992 citado en Landazábal et al, 2010). Es decir como ese proceso de concientización social y humana que lleva al formado para la investigación a desarrollar investigación crítica que coadyuve a transformar su realidad inmediata.

Si bien hay diferencias entre los conceptos cada una de estos, vistos como procesos, se pueden dar gracias a las prácticas que desarrollan los agentes inmersos en ellos, formadores y formados, estas prácticas pueden ser de índole educativo, evaluativo, formativo, comunicativas, de aprendizaje, de socialización y hasta afectivas, por lo que debe entenderse a estas prácticas como prácticas holísticas y sociales pues se dan en el seno de una interacción entre agentes.

Estas prácticas no son resultado de la espontaneidad o buena fe de quienes las desarrollan, más bien son el resultado de condiciones objetivas y subjetivas que permiten que los agentes estén presentes o participen en esos procesos, de igual manera son resultado de los sentidos y significados que estos les dan como resultado de la posición social que ocupan los agentes en el proceso, formadores o formados, en este sentido resulta interesante entender a los procesos de Investigación Formativa o de Formación para la Investigación,

más allá de su fin educativo o pedagógico y entenderlos como el resultado de la interacción de las prácticas de los agentes inmersos en ellos.

La Formación para la Investigación en la LCE de la UAEH.

Cómo se dijo anteriormente la LCE en su plan 2001, que ya es programa en liquidación, cuenta con un total de 8 asignaturas que promueven en los alumnos la realización de un proyecto de investigación, de igual manera en su plan 2010 cuenta con 3 asignaturas encargadas de formar a los estudiantes en el campo de la educación.

En este sentido se puede hablar que en la LCE se lleva a cabo todo un proceso de Formación para la Investigación ya que se incorporan a sus planes de estudio asignaturas que tienen como finalidad última dotar a los estudiantes de las herramientas, conceptos y saberes necesarios para desarrollar trabajos de investigación educativa, teniendo una inversión aproximada de 5 horas semanales y formales encaminadas a ello.

Entonces partiendo de la idea de ver al proceso de Formación para la Investigación más allá de su fin educativo o pedagógico y verlas como el resultado de las prácticas de los agentes inmersos, se entiende que en la LCE se dan prácticas de formación por parte de los docentes y prácticas de aprendizaje por parte de los estudiantes, por lo que el foco de este trabajo de investigación son las prácticas de formación que realizan los docentes de la LCE de la UAEH entendiendo a las prácticas de formación como el resultado de un proceso histórico de posicionamiento en el campo de la formación universitaria, específicamente en el campo de la formación para la investigación.

El foco anterior se enuncia en los siguientes objetivos y preguntas:

Objetivo General

*Detectar los procesos de producción de posiciones y disposiciones de los docentes que imparten las asignaturas destinadas a la investigación en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Objetivos Específicos

* Analizar de la relación que existe entre el campo de la formación para la investigación en la LCE con lo que dictan las políticas y recomendaciones internacionales en torno a la formación de investigadores.

* Caracterizar las posiciones de los docentes dentro del proceso de formación para la investigación en la L.C.E.

* Identificar las disposiciones sociales, académicas y profesionales de los docentes encargados del proceso de formación para la investigación en la L.C.E.

Preguntas de Investigación

¿Qué relación existe entre el campo de la formación para la investigación en la LCE con lo que dictan las políticas y recomendaciones internacionales en torno al mismo?

¿Cómo se caracterizan las posiciones sociales de los docentes dentro del proceso de formación para la investigación en la L.C.E.?

¿Cuáles son las disposiciones sociales, académicas y profesionales de los docentes encargados del proceso de formación para la investigación en la L.C.E.?

CAPÍTULO II

BOURDIEU EN EL CAMPO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

(INSUMOS EPISTEMOLÓGICOS Y TEÓRICOS)

Entonces entenderás justicia, juicio y equidad, y todo buen camino.

Proverbios 2:9

Insumos Epistemológicos

Si partimos de la idea de que la Maestría en Ciencias de la Educación (MCE) de la UAEH, como su nombre lo dice, está fundamentada en la clasificación de las Ciencias de la Educación planteada por Gastón Mialaret y en la lógica del análisis multirreferencial planteado Ardoino (1991), que dice que la educación es un tema de interés no sólo de la Educación, como ciencia, sino que es igual del interés de ciencias circundantes como la Historia, la Psicología, la Economía, la Sociología, por mencionar a otras que permiten dar una visión global e integral de los fenómenos educativos; entendemos entonces que, para hacer investigación desde las Ciencias de la Educación y dar esa visión global se echa mano de paradigmas, teorías, conceptos, metodologías, métodos, técnicas e instrumentos planteados y utilizados por otras ciencias ya que la Educación, y las Ciencias de la Educación, son una ciencia bastarda pues recurren a los elementos de las otras ciencias para su análisis y reflexión (Alejo, 2007).

En este sentido la lógica de construcción del marco teórico que dio soporte a este trabajo de investigación se tomó de las Ciencias Sociales, así mismo la teoría de la Economía de las Practicas Sociales, se retomó de la Sociología, entendida como una de las ciencias de la educación.

La sociología de la educación quizá no aporta nada en el plano de la práctica directa de la acción educativa, pero permite a otro nivel, descubrir la importancia y el mecanismo de las fuerzas sociales que influyen sobre las situaciones educativas y las determinan (Mialaret, 1977).

Sautu, Boniolo, Dalle, y Elbert (2005) plantean que el marco teórico constituye un corpus de conceptos de diferentes niveles de abstracción articulados entre sí que orientan la forma de aprehender la realidad. Se puede decir que es el andamio sobre el cual se construye la investigación y que a su vez sirve como guía para direccionarla.

Son 3 los niveles planteados por los autores para la construcción del marco teórico:

*El primer nivel de construcción es el Paradigma como el conjunto de creencias, lineamientos, dirección de hacia dónde va encaminada la investigación y qué se quiere alcanzar con la investigación.

*El segundo nivel de construcción es la Teoría como aquel conjunto de conceptos relacionados de manera lógica que sirven de columna vertebral para la construcción y realización de la labor investigativa.

*Y finalmente, como último nivel tenemos a la Teoría Sustantiva como el conjunto de conceptos teóricos específicos de la temática a abordar y que servirán de apoyo para la construcción de los objetivos específicos de la investigación.

En el caso de la presente investigación el paradigma guía fue el representado por la tradición crítica como el eje y guía epistemológica para la construcción y realización de la investigación, la teoría toma forma en la teoría denominada “Economía de las Prácticas Sociales” del finado sociólogo francés Pierre Bourdieu, ya que lo que se pretende es analizar las prácticas de formación para la investigación que llevan a cabo los docentes vistas como prácticas sociales.

Tabla 1. Esquema Insumos Epistemológicos y Teóricos

Insumos Epistemológicos y Teóricos	
Paradigma	Tradicición Crítica
Teoría General	Economía de las Prácticas Sociales

Fuente. Elaboración Propia

Paradigma Crítico

Thomas S. Kuhn citado en Cerón y López (2015) habla del término paradigma en dos formas, por una parte, significa toda la constelación de creencias, valores, técnicas, etc., que comparten los miembros de una comunidad dada. Por otra parte, denota una especie de elemento de tal constelación, las concretas soluciones de problemas que, empleadas como modelos o ejemplos, pueden remplazar reglas explícitas como base de la solución de los restantes problemas de la ciencia normal.

De igual manera Cerón y López (2015) dicen que un paradigma es un eje rector que da coherencia a los actos investigativos a lo largo de todo el proceso, de forma implícita o explícita, no solo un elemento requerido en la investigación

En este orden de ideas Catalán y Jarrillo (2009) expresan que el posicionamiento en un determinado paradigma implica que el investigador adopta también determinados abordajes analíticos y metodológicos, lo cual repercute en su práctica investigativa y, por supuesto, en los resultados obtenidos

Actualmente se habla de 3 paradigmas desde los cuales se lleva a cabo la investigación social, que en palabras de Mardones y Ursúa, (1988), son los más utilizados en la ciencia social a partir del final del siglo XIX e inicios del siglo XX, con esto no se dice que son los únicos, pero si los más utilizados, estos paradigmas son el Positivista, el Hermenéutico y el Crítico. En este sentido el paradigma base y guía de esta investigación es el paradigma crítico.

Este paradigma se orienta por el Interés Emancipatorio y por la relación dialéctica entre Erklären y Verstehen según Mardones y Ursúa (1988), es decir, es posible y se debe hacer ciencia con un método que necesariamente tiene que utilizar tanto la interpretación

como la explicación en relación dialéctica orientadas a crear conciencia de las posiciones de los sujetos, para buscar con esto la emancipación de los mismos.

Desde este paradigma de investigación la ciencia tiene como finalidad servir a la construcción de una sociedad donde los individuos puedan ser realmente personas, la relación entre sujeto y objeto, a diferencia del paradigma Positivista y el Hermeneuta, donde la relación se da unilateral, es bilateral, es decir, existe una relación de ida y vuelta entre ellos, no se ven por separado uno del otro y se ven como conjunto y elementos inseparables dentro de la investigación.

Es por esta naturaleza dialéctica que las técnicas y métodos utilizados son mixtos ya que las preguntas que se pretenden responder desde aquí son el ¿Qué?, el ¿Cómo?, el ¿Por qué?, el ¿Para qué?, el ¿Cuándo?, el ¿Dónde?, el ¿Quién? y el ¿Desde dónde?, por su naturaleza emancipadora, debe conocer tanto el contexto donde se desarrollan los sujetos a estudiar como las experiencias y representaciones que tienen estos sobre su contexto.

Este paradigma logra romper, con la dicotomía y lucha que se tenía, y se tiene todavía por algunos autores, entre la postura positivista y la hermenéutica, ya que recupera tanto lo macro, con la recuperación de las condiciones objetivas, de la primera como lo micro y heterogéneo de la segunda, con la recuperación de las representaciones subjetivas por lo que la teoría de la Economía de las Prácticas Sociales de Pierre Bourdieu es congruente, ya que con esta teoría, el autor rompe con la falsa dicotomía existente entre el objetivismo y subjetivismo.

La inquietud por indagar fenómenos de índole social en correspondencia con el interés emancipatorio, direcciona el quehacer investigativo hacia la identificación del cambio, la liberación y el empoderamiento para criticar y transformar la realidad e implica que no hay una preponderancia del sujeto en extremo, o bien del objeto; [...] a la vez que se

le atribuye un papel activo al sujeto, se le concibe sometido a diversos condicionamientos provenientes del objeto entendido como una realidad social (Huffman y Huffman, 2006)

Insumos Teóricos. Economía de las Prácticas Sociales

Es imposible negar que al comenzar un trabajo de investigación científica el investigador llega con un compendio de ideas acerca del fenómeno que se pretende estudiar, sin embargo quedarse con estas ideas como la base para la construcción y desarrollo de la investigación se considera como un error u obstáculo epistemológico, en este sentido, Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2008) plantean que debe hacerse un constante trabajo de vigilancia epistemológica con la finalidad de trascender este error u obstáculo.

La vigilancia epistemológica es particularmente importante en el caso de las ciencias del hombre, donde la separación entre la opinión común y el discurso científico es más indecisa que en otros lugares (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2008)

Una de las “armas”, que plantean los autores, que se deben proporcionar a la investigación para que esta tenga fortaleza, es una teoría que permita evitar que estas ideas previas se conviertan en el eje rector de todo el trabajo de investigación, y que como dicen Bourdieu et al (2008) el trabajo de investigación parta de un problema teórico construido a partir de la relación dialéctica entre teoría y la experiencia empírica y no sólo de un problema empírico.

En este sentido la teoría juega un papel preponderante en la realización de toda investigación, pues, además de ser la columna vertebral para la construcción y realización de la misma, como se dijo anteriormente, se convierte en un arma para buscar y tener de manera constante esta vigilancia epistemológica tan necesaria en el desarrollo de la tarea investigativa.

Para estudiar e investigar las prácticas sociales de los agentes, como llama Bourdieu a los sujetos o informantes de investigación, y su origen, fue necesario recurrir a una teoría que diera cuenta, de manera sistemática, de todo lo que hay detrás o por encima de una práctica tan común y como esto se interioriza tanto en ellos a modo que se vuelve parte de su ser.

En este sentido, entendiendo a las prácticas de formación para la investigación que realizan los docentes en la LCE de la UAEH, como una práctica influenciada, de manera directa e indirecta, por un cumulo de condiciones institucionales, académicas, sociales y personales, es decir condiciones externas e internas, y al ser Pierre Bourdieu uno de los autores más buscados, leídos y utilizados en la última década, teniendo un promedio de búsqueda en la web a nivel mundial de 64/100 según los estándares de la herramienta Google Trends, se retomó ,de la sociología y de dicho autor, la teoría de la Economía de las Prácticas Sociales como teoría base para la construcción, fundamentación, análisis y explicación de las prácticas de los agentes.

La teoría de Bourdieu es una teoría de lo global que resume e integra lo mejor del pensamiento sociológico del último siglo al integrar en una teoría el pensamiento de Durkheim, el de Weber y el de Marx (Germaná, 1999).

Todos somos seres sociales al existir en nosotros un sistema de ideas, sentimientos y costumbres, que expresan en nosotros no nuestra personalidad, si no el grupo o grupos diferentes de los que somos parte (Durkheim, 1999, p.8), es decir, de alguna u otra manera el ser humano es estructurado por la sociedad y los grupos en los que se desenvuelve, ya sea la religión, la familia o la escuela.

De Durkheim recuperó esta idea de la sociedad como estructura que estructura a los agentes al decir que las prácticas que realiza el hombre no son aisladas, son el resultado de la socialización de este en un contexto y momento determinado, no son prácticas que nazcan desde su ocurrencia, no son prácticas vacías, sin algún interés, son prácticas resultado de las condiciones objetivas en las que se desarrollan los sujetos. Bourdieu citado en (Gutiérrez, 2005)

De Weber retomó la parte subjetiva de los agentes, al decir que los sujetos no son sólo estructuras objetivas hechas cuerpo, si no que a la vez esas estructuras son resultado de los procesos subjetivos de ellos.

De retomar estas dos posiciones surge el posicionamiento de Bourdieu al decir que su teoría pertenece a un tipo de estructuralismo constructivista o constructivismo estructuralista, por estructuralismo dice que:

Existen en el mundo social mismo, y no solamente en los sistemas simbólicos, lenguaje, mito, etc., estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones (Bourdieu, 2000, p.127).

Por constructivismo Bourdieu menciona que:

hay una génesis social de una parte de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llamo habitus, y por otra parte estructuras, y en particular de lo que llamo campos y grupos, especialmente de los que se llama generalmente las clases sociales (Bourdieu, 2000, p.127).

A partir de lo antes planteado se entiende que para explicar las prácticas sociales de los agentes la Teoría de Bourdieu rompe con la falsa dicotomía entre objetivismo y subjetivismo de las Ciencias Sociales, pues una manera de recuperar las condiciones y estructuras objetivas que rodean al agente es mediante los postulados del objetivismo, a partir de los principios de diferenciación que existen entre ellos y su posición, esto mediante los conceptos de campo y capital, y para recuperar las estructuras subjetivas lo hace mediante los postulados del subjetivismo y el concepto de habitus.

Ambas maneras de abordar la realidad son igualmente parciales. El modo de pensamiento objetivista rescata las condiciones objetivas que condicionan las prácticas (Sentido Objetivo) [...] mientras que el modo de pensamiento subjetivo toma en cuenta el Sentido Vivido de las prácticas, las percepciones, las representaciones de los agentes (Bourdieu, 2009).

Con esta teoría Bourdieu recuperó la lógica económica de la teoría planteada por Marx para la movilidad del capital económico pero la superó al plantear esta misma lógica para explicar las prácticas de los agentes en diversos campos y no sólo dentro del campo económico, de igual manera trascendió la noción de capital al plantear más especies de capital además del económico, el capital social, el simbólico y el cultural que son característicos de los diferentes campos en los que se desenvuelven los agentes.

En este sentido se entiende que para explicar las prácticas de los agentes a estudiar es necesario recuperar de la teoría antes mencionada los conceptos base de Campo, Capital y Habitus.

Al hablar de conceptos es necesario aclarar que los conceptos Bourdeanos de campo, capital y habitus son conceptos contruidos de manera sistemática y relacional, son relacionales en el sentido adicional de que funcionan enteramente sólo uno en relación con

el otro (Bourdieu y Wacquant, 2008), es decir, al utilizar la teoría planteada por Bourdieu se deben utilizar sus conceptos siempre uno en relación dialéctica con el otro, pues cada uno de ellos constituyen partes entrelazadas de la realidad.

Con esto no se quiere decir que los conceptos Bourdeanos son conceptos cerrados pues el autor no buscó inculcar una teoría definida o un conjunto limitado de conceptos sino una disposición generalizada a la invención sociológica. (Bourdieu y Wacquant 2008), es decir, los conceptos de campo, capital y habitus toman forma según la invención e interés del investigador que los utilice.

Campo

Bourdieu definió a los campos sociales como espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias (Bourdieu, 2000, p.108).

El concepto de campo en Bourdieu, al ser un concepto abierto, se entiende de diferentes maneras dependiendo la lógica del campo donde se desarrolle la investigación.

Se puede entender campo como un campo magnético es decir un sistema modelado de fuerzas objetivas (muy a la manera de un campo magnético), una configuración relacional dotada de una gravedad específica que se impone sobre todos los objetos y agentes que se hallan en él. (Bourdieu y Wacquant, 2008:42)

Igualmente campo se puede entender como sistemas de posiciones y de relaciones entre posiciones (Costa, 1976 citado en Gutiérrez, 2005).

Un campo es un espacio de conflicto y competencia (Bourdieu y Wacquant, 2008, p.43), los autores plantean esta analogía al mencionar que en un campo se da toda una lucha por ocupar las diferentes posiciones que lo confirman mediante la estrategia de ganar e inversión de capitales y que a su vez mediante esta lógica de ganar e invertir se ve al campo como un mercado.

En este sentido, al ver que el concepto de campo, como concepto abierto, puede tomar el nombre según sean los intereses y capitales que se juegan dentro del mismo Cerón (2012), hace un compendio de definiciones y dice que el campo puede ser entendido como:

Configuración de relaciones objetivas entre posiciones, microcosmos sociales, espacios de juego, son campos de luchas, son aparatos, un campo físico, (con fuerzas de atracción o repulsión), una estructura de distribución de especies de capital, un espacio geográfico, un campo magnético, etc.

Otra de las definiciones Bourdieu hace una analogía con el campo magnético es decir un sistema modelado de fuerzas objetivas (muy a la manera de un campo magnético), una configuración relacional dotada de una gravedad específica que se impone sobre todos los objetos y agentes que se hallan en él. (Bourdieu y Wacquant, 2008:42) por lo tanto los agentes que cuenten con los capitales que se ponen en juego en determinado campo serán atraídos a jugar.

Es decir el campo sea cual este sea atrae a los agentes a participar en el de manera casi natural, en el caso del campo de la formación para la investigación se presupondría que los agentes llamados a participar en el cuentan con los capitales mínimos necesarios para ser atraídos a participar en este.

Para hacer un buen análisis del campo desde esta teoría (Bourdieu y Wacquant, 2008) plantean que se debe hacer desde 3 momentos:

a) Análisis de la posición del campo a investigar con respecto al campo del poder. Donde se ubica al campo a estudiar con relación a un campo superior, que es el campo del poder, así como los agentes, en la figura de los individuos socializados, los campos no surgen se forman desde la mera invención de los agentes que los conforman, se relacionan con otros campos superiores que los estructuran y dan razón de ser.

b) Análisis de la relación entre las posiciones existentes. En este momento se analizan las diferencias y las relaciones objetivas de las posiciones existentes en el campo a investigar.

c) Análisis de los habitus. Es el último momento planteado por los autores, en este momento se recuperan las estructuras subjetivas de los agentes insertos en el campo a estudiar. Cabe aclarar que estos 3 momentos serán tomados como un modelo teórico, para la realización y organización del trabajo de investigación, es decir, el diseño formal de la estructuración de la investigación y puesto a la orden de la realidad a investigar (Bourdieu et al, 2008).

Capital

De manera general el capital puede ser entendido como trabajo acumulado, materializado, interiorizado o incorporado (Bourdieu, 2001, p131), es decir, todo aquel recurso con el que cuentan los agentes, que puede ponerse en juego y que a la vez permite que los agentes puedan, o no, pertenecer y desarrollarse en un campo determinado.

De igual manera se entiende como todo aquel conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen se consumen, se invierten, se pierden (Costa, 1976 citado en Gutiérrez, 2005:34), según sea el interés y el campo en el que se desenvuelve el agente que los posee.

Como se dijo anteriormente Bourdieu rompe con el concepto de capital y la lógica del intercambio de mercancías planteados por la Teoría Económica de Marx, pues no reduce el concepto a la única existencia del capital económico que se juega dentro del campo económico, sino que va más allá al nombrar como capital a todos aquellos recursos económicos, simbólicos, sociales y culturales que van adquiriendo los agentes gracias al trayecto estratégico de estos por los diferentes campos de los que forma parte.

Con la lógica de no hablar de un solo tipo de capital entendemos que los capitales son la estructura base de los diferentes campos en los que se desenvuelven los agentes, es decir, así como el capital económico es la base del campo económico, las diferentes especies y subespecies de capital son la base de los diferentes campos presentes en las condiciones objetivas de los agentes.

Un capital económico, da origen a un campo específico (con sus posiciones y relaciones entre posiciones), que llamaremos campo económico. Un capital de bienes de salvación da origen a otro campo distinto del anterior (con posiciones y relaciones entre esas posiciones, que son específicas y distintas a las del campo económico), que llamaremos campo religioso. Y así podemos continuar con otros capitales (prestigio, conocimientos, relaciones, honor, etc.) que dan origen a otros campos sociales (Costa, 1976 citado en Gutiérrez, 2005, p.34).

Capital Económico

Es el capital más común, su existencia está directamente relacionada con la lógica de la Teoría Económica de la oferta, la demanda y el intercambio de bienes, está constituido por todos los bienes materiales, posesiones, salario, remuneraciones y propiedades que poseen los agentes, este capital es directa e inmediatamente convertible en dinero, y resulta fácilmente indicado para la institucionalización en forma de derechos de propiedad (Bourdieu, 2001, p.35).

Capital Social

Este tipo de capital está relacionado con una red duradera de relaciones sociales, es decir, con todo ese conjunto de relaciones que se dan entre agentes pertenecientes a los diferentes campos de los que son participes, es decir;

[...]conjunto de los recursos actuales o potenciales que están ligados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de interconocimiento y de inter-reconocimiento; o, en otros términos, a la pertenencia a un grupo, como conjunto de agentes que no sólo están dotados de propiedades comunes (susceptibles de ser percibidas por el observador, por los otros o por ellos mismos), sino que también están unidos por lazos permanentes y útiles[...] (Bourdieu, 1980 citado en Gutiérrez, 2005).

Capital Cultural

Este tipo de capital se relaciona con los saberes, conocimientos, ciencia, arte, todo aquel capital que poseen los agentes y que de cierta manera le proporcionan de información necesaria para desempeñarse en los diferentes campos que lo convergen, este puede existir bajo tres formas: en estado incorporado, en estado objetivado y en estado institucionalizado (Bourdieu, 1987).

*Incorporado. Esta subespecie de capital supone un proceso de incorporación ya que los agentes lo obtienen en conceptos, creencias, ideas, saberes, normas, valores, habilidades, actitudes que permean los campos en los que se desarrollan a lo largo de su vida.

El capital cultural incorporado es un tener transformador en ser, una propiedad hecha cuerpo que se convierte en una parte integrante de la persona, un hábito (Bourdieu, 1987) se manifiesta mediante forma de ser, de pensar, de actuar de los agentes.

*Objetivado. Esta subespecie de capital se encuentra presente en los agentes bajo la forma de objetos, bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, es capital económico a la vez pero para su adquisición lleva un proceso de objetivación del capital cultural incorporado y no se debe olvidar que para que estos objetos sean capital cultural objetivado deben ser valiosos en torno a algún campo en específico.

*Institucionalizado. Esta subespecie de capital se hace presente en la forma de títulos académicos, diplomas, títulos legales, documentos de presentación, todo aquel documento que dé alguna información sobre los agentes y valide su pertenencia a algún campo en específico, de igual manera es todo aquel documento que legitime y reconozca el capital cultural incorporado de los agentes.

Capital Simbólico

Se puede decir que este tipo de capital es el más importante de todos ya que dota de reconocimiento a las otras especies de capital y al agente mismo, se encuentra en los conceptos de honor, reconocimiento, respeto, fidelidad, prestigio, reputación, talento, inteligencia.

[...] forma particular de capital, el honor en el sentido de reputación, de prestigio [...], como capital fundado sobre el conocimiento y el reconocimiento (Bourdieu, 2000, p.113).

Habitus

El concepto de habitus es de suma importancia en la teoría Bourdeana, pues a partir de él se recuperan las estructuras subjetivas que forman los agentes conforme transitan y ocupan diferentes posiciones en los campos que convergen en ellos.

El habitus es resultado de la historia de los agentes, historia interiorizada y hecha cuerpo, el habitus es el conocimiento de la lógica de los campos interiorizada y objetivada en el agente;

principio, esquemas y categorías de percepción, disposición durable, historia hecha cuerpo, producto de interiorización, capital, naturaleza socialmente constituida, necesidad hecha virtud, ley inmanente, estructura, estructurada, estructurante, recurso, limitación, unidad sintética, aptitud, juego social, instrumento de análisis, subjetividad socializada, sistema abierto de disposiciones, orquestación sin director de orquesta, entre muchas otras” (García, 2008 citado en Cerón, 2012, p.71).

El habitus ayuda a entender y explicar cómo es que los agentes piensan como piensan y actúan como actúan;

el habitus es el principio generador de estrategias que permite a los agentes habérselas con situaciones imprevistas y continuamente cambiantes [...] un sistema de disposiciones duraderas y trasladables que, integrando experiencias pasadas, funciona en todo momento como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones y hace posible la realización de tareas infinitamente diversificadas” (Bourdieu y Wacquant, 2008, p.44).

El habitus, en cuanto estructura, estructurada, estructurante es el resultado de la movilidad de los agentes en los distintos campos sociales que lo estructuran, pero que a la vez, al agente, tiene la capacidad de estructurar o reestructurar, es decir, el habitus es el resultado del esquema de formación de los agentes dentro de un campo, pero que, mediante su capacidad de agencia, puede reformar o reestructurar, en este sentido, el habitus desde esta concepción recupera y articula las condiciones sociales y objetivas de los agentes con las estructuras subjetivas que se forman en ellos según la posición que ocupen en el campo.

El habitus es el producto de condicionamientos sociales asociados a la condición correspondiente, hace corresponder un conjunto sistemático de bienes y de propiedades, unidos entre ellos por una afinidad de estilo. (Bourdieu, 1998)

En conclusión el habitus es entendido como todas aquellas disposiciones duraderas, estructuras mentales, individuales, subjetivas e intransferibles que el agente va construyendo como resultado de la socialización y posición de este en los diferentes campos de los que forma parte y que de manera directa o indirecta abona al tipo que prácticas o disposiciones que desarrolla dentro de estos.

Sin embargo como concepto abierto no debe tomarse al habitus como esquema de reproducción, como esquema que acepta lo establecido e inculcado dentro de los campos o como esquema determinista pues dice Bourdieu (1999) que el habitus no siempre funciona como ese ajuste casi milagroso entre el campo, su lógica y el habitus de los agentes, pues, por una parte, el agente no es exclusivo de un campo en específico, y por otra, no ocupa la misma posición en uno u otro campo, es por esto que el habitus tiende a generar disposiciones que pueden aceptar la lógica del campo, pero que también tienden a rechazarla, ignorarla o tomarla como algo que deben de.

En este sentido Cerón (2012) plantea que existen 4 disposiciones que tienden a ser generales y comunes en todos los campos y mediante las cuales al agente tomo postura de actuación dentro de los mismos.

*Disposiciones Lúdicas. Estas se manifiestan en los agentes que se sienten a gusto con la lógica y posición que ocupan en el campo y en quienes practican con agrado las prácticas específicas del mismo, los agentes con disposiciones lúdicas tienden a rechazar todo aquello que no esté dentro de lo establecido.

*Disposiciones Heréticas. Estas disposiciones están presentes en los agentes que tienden a rechazar la lógica impuesta en los campos y buscan imponer una lógica diferente a la establecida desde el origen, con el fin de ocupar una posición diferente a la que ocupan inicialmente.

*Disposiciones Resignadas. Estas disposiciones están presentes en los agentes que siguen y cumplen la lógica de juego sin importarles ir más allá, solo lo hacen porque lo deben hacer.

*Disposiciones Ataráxicas. Estas disposiciones están presentes en los agentes que estando dentro del campo no han incorporado la lógica del mismo, se mantienen distantes, indiferentes, no hay interés alguno por permanecer o no dentro de él.

La manera en que Bourdieu relaciona los conceptos para dar cuenta del origen y tipo de prácticas desarrolladas por los agentes es mediante la fórmula:

$$[(\text{Habitus}) (\text{Capital})] + \text{Campo} = \text{Práctica} \text{ (Bourdieu, 2006, p.99).}$$

Agente

Bourdieu rompe con los conceptos de individuo y actor para referirse a los sujetos pues, dentro de su propuesta teórica, menciona que dejar a las personas en estos niveles conceptuales es visualizarlos como objetos mecánicos dispuestos a seguir patrones de comportamiento o como sujetos dotados de conciencia listos para actuar y obedecer según la razón establecida.

El autor recupera el concepto de agente al cual define como:

[...] agentes actuantes y conscientes dotados de un sentido práctico (...) sistema adquirido de preferencias, principios de visión y de división (lo que se suele llamar un gusto), de estructuras cognitivas duraderas (que esencialmente son fruto de la incorporación de estructuras objetivas) y de esquemas de acción que orientan la percepción de la situación y la respuesta adaptada. (Bourdieu, 2000).

Es decir los sujetos se convierten en agentes en la medida que incorporan las reglas del juego, o en términos Bourdieanos del campo, cuentan con ciertos capitales listos para ser

invertidos en los diferentes campos en los que son válidos, pero además han adquirido esquemas de acción y valoración del mundo.

Los agentes al ser conscientes de su posición tienen esa capacidad de agencia, o de practicar su posición, según los capitales con los que cuenten, pero además tienen la capacidad de invertirlos en busca de un cambio de posición.

CAPÍTULO III

ABORDAJE METODOLÓGICO

La verdad tiene su significado completo solo después de una controversia. No puede haber una primera verdad. Solo hay errores primarios.

Pierre Bourdieu

Para explicar el proceso de formación para la investigación en la LCE de la UAEH desde la Teoría de la Economía de las Prácticas Sociales de Pierre Bourdieu es necesario partir de un análisis integral y complementario entre lo cuantitativo y lo cualitativo presente en el fenómeno, enfocándose en explicar qué pasa, por qué pasa y qué condiciones permiten que pase, cualitativo y lo cuantitativo deben ir necesariamente de la mano, puesto que, así como la frecuencia estadística de un comportamiento o de una opinión no lo hace inteligible, tampoco de la inteligibilidad de un fenómeno cabe deducir su importancia estadística (Baranger, 2012)

En este sentido la lógica metodológica a seguir en esta investigación debe ser congruente con el método Bourdeano planteado por (Bourdieu y Wacquant, 2005), y que, como se mencionó en el apartado anterior sirve como modelo teórico para su realización, Recordemos que este método plantea 3 momentos a realizar:

1.- Analizar y detectar la posición del Campo a estudiar, en relación con el campo del poder.

2.- Construir las posiciones que tienen los agentes dentro del campo a estudiar, según los capitales en juego.

3.- Análisis del habitus de los agentes

Metodología Mixta

Para la realización de esta investigación se echó mano de la metodología mixta en investigación, la cual rompe con la dicotomía, antes mencionada, entre la metodología cuantitativa y cualitativa, ya que relaciona lo cuantitativo con lo cualitativo para tener una mayor profundidad y amplitud del problema a estudiar.

En este sentido (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) dicen que el método mixto representa un conjunto de procesos empíricos y críticos de investigación para lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio.

De igual manera Creswell y Plano (2007) citados en Díaz (2014) dicen que:

Los métodos mixtos como metodología suponen presupuestos filosóficos que orientan la recolección y análisis de datos y la combinación de aproximaciones cualitativas y cuantitativas en muchas fases del proceso de investigación. Como método, se enfoca en la recolección, análisis y combinación de datos cualitativos y cuantitativos en un estudio o una serie de estudios”

Así mismo Onwuegbuzie y Johnson (2004) citados en (Díaz, 2014) concluyen que los Métodos Mixtos de Investigación son formalmente definidos aquí como una clase de investigación donde el investigador mezcla o combina técnicas, métodos, aproximaciones, conceptos y lenguaje cuantitativos y cualitativos en un estudio simple.

Por su parte Bericat (1998) hace un análisis más profundo de la metodología mixta en la investigación social a la que denomina integración de métodos, el autor señala que la integración del método cuantitativo y el método cualitativo se puede hacer de 3 maneras distintas, con diferente nivel de integración en cada una de ellas, la manera elegida para esta investigación fue la de combinación, ya que esta tercer manera no tiene sustento en el análisis independiente de cada uno de los métodos como se hace en la complementación o en la similitud de las visiones como se trabaja en la triangulación, la característica primordial de la combinación es la integración de un método, sea el que sea, en el otro, con el objeto de hacer más fuerte el estudio, en este sentido no importa si la importancia que tenga uno o el otro sea mayor o menor, lo importante es poder fortalecer al método primario.

Técnica e Instrumento

Toda investigación usa las técnicas e instrumentos que el autor considera más adecuados y que ayudarán a conseguir los objetivos planteados en la investigación, pero que a la vez responden al marco teórico o conceptual que da sustento y fuerza a la investigación, de no hacerlo dice Pérez (1994) citado en (López, 2002) que diseñar una estrategia de actuación sin un modelo conceptual previo nos llevaría a una interpretación y posterior análisis de los datos un tanto dudosa y posiblemente imprecisa.

Análisis de Contenido

El análisis de contenido es una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados..., u otra forma diferente donde puedan existir toda clase de registros de datos. (Andréu, 2000)

Por su parte Berelson (1952) citado en (López, 2002) sostiene que el análisis de contenido es una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación.

En el caso de la presente investigación el análisis de contenido se realizó en 2 momentos:

En el primer momento se analizaron documentos de carácter internacional y nacional, recabados de instituciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) para construir de manera objetiva la relación que hay con estas instituciones y la importancia que le dan a los procesos de Formación para la Investigación.

Y por último, en un segundo momento, se analizaron documentos solicitados a la coordinadora de la LCE, así como información proporcionada por la presidenta de la

academia de investigación para construir las diferentes posiciones que ocupan los docentes dentro de la universidad, la LCE y la academia de investigación.

Tabla No. 2 Análisis de Contenido

Análisis de Contenido	
Momento 1	*Documentos Oficiales (OCDE, SEP, ANUIES, UAEH, LCE)
Momento 2	*Información proporcionada por la Coordinadora de la LCE *Información proporcionada por la presidenta de la Academia de Investigación

Fuente. Elaboración Propia

Entrevista

El instrumento de recolección de datos e información que se utilizó en esta investigación es la entrevista, puesto que, al ser una herramienta que se utiliza mayormente en investigación cualitativa permite recuperar datos e información muy particular de los agentes pues a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a una tema (Janesick, 1998 citado en Hernández et al, 2010)

En este sentido, la entrevista se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013).

De igual manera Canales (citado en Díaz et al, 2013) la define como la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto.

Por su parte Hernández et al, (2010) la definen define como una reunión para intercambiar información entre el entrevistador y el entrevistado u otros entrevistados.

Si bien, en general, la entrevista se define como una conversación y dialogo entre sujetos, entrevistador y entrevistado, sobre un tema en específico, es importante señalar que no solo hay una forma de realizarla, Díaz et al (2013) y Hernández et al (2010) mencionan que hay 3 formas diferentes de entrevistas, la entrevista cerrada, la entrevista abierta, en ocasiones definida o entendida como la entrevista a profundidad y la entrevista semiestructurada, para el caso de esta investigación se utilizó la entrevista semiestructurada, ya que esta tiene la peripecia de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos. (Díaz et al, 2013).

La construcción del guion de entrevista se realizó a partir de una matriz de datos. Dicha Matriz de datos se construyó en torno a los conceptos centrales de la teoría: Campo, Capital y Habitus como ejes para la construcción de indicadores y preguntas, enfatizando a recuperar la trayectoria social que siguieron los agentes para posicionarse y practicar como formadores para la investigación. Para esto se dividió la trayectoria social en 5 trayectorias particulares que en conjunto forman a la trayectoria social:

*Trayectoria Familiar: En esta se recupera información que tiene que ver con su contexto familiar, además de información de sus padres, hermanos y condiciones sociales, educativas y económicas de la familia.

*Trayectoria Escolar: En esta se recuperan las condiciones escolares que permitieron a los agentes llegar a su último grado de estudios.

*Trayectoria en la Docencia: En esta se recuperan las condiciones objetivas y sociales que permitieron que los agentes llegaran al campo de la docencia como campo laboral, además de percepciones subjetivas sobre su labor como docentes dentro y fuera de la UAEH

*Trayectoria en Investigación: En esta se recuperan las condiciones sociales, laborales y objetivas que permitieron a los docentes llegar a desacollarse dentro del campo de la investigación.

*Trayectoria en la Formación para la investigación: En esta se recuperan las condiciones sociales y laborales que permitieron que los docentes llegaran a formar para la investigación en la UAEH.

Cabe señalar que en cada una de las trayectorias se recuperaron, además de datos objetivos, información subjetiva que dan peso a estos, de igual manera se recuperan intenciones a futuro de los docentes.

Por lo tanto el objetivo de la entrevista gira en torno a: recabar información relevante que sirva para la construcción, explicación y comprensión de las Prácticas de Formación para la Investigación realizadas por los docentes.

Tabla No. 3 Matriz de Entrevista

Matriz Entrevista Docentes				
Dimensiones	Conceptualización.	Conceptos Teóricos	Indicadores	Preguntas
Trayectoria Familiar				
Trayectoria Escolar				
Trayectoria Docencia				
Trayectoria Investigación				
Trayectoria Formación para la Investigación				

Fuente. Elaboración Propia

Tipo de Investigación

Con base en su temporalidad este estudio fue de tipo transversal, ya que la aplicación de instrumentos y recolección de datos se realizó en 2017, de igual manera se recurre a información diacrónica, para recuperar el proceso de posicionamiento de los agentes en el campo a estudiar.

Con base en el análisis de la información el estudio fue relacional ya que al recuperar las relaciones objetivas, con el concepto de campo, las estructuras subjetivas, con el concepto de habitus, y las condiciones que permiten articular uno con otro con el concepto de capital, se entiende que los conceptos son igualmente relacionales, en el sentido en que se comprenden uno en relación con el otro. (Gutiérrez, 2005)

Escenario

El escenario donde se llevó a cabo la investigación es la LCE de la UAEH como un campo social construido, teniendo en cuenta que a su vez está inmerso en otros campos de mayor influencia y que no es un campo aislado que funcione y tenga vida propia ajena a los otros.

Tabla No. 4 Escenario de la Investigación

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH)
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu)
Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales (CEDICSO)
Área Académica en Ciencias de la Educación (ARACED)
Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación (CINCIDE)
Licenciatura en Ciencias de la Educación
Academia de Investigación
Campo de Formación para la Investigación

Fuente. Elaboración Propia

Agentes

Los agentes a estudiar fueron los docentes de la LCE, sin embargo en este ir y venir con la teoría, recuperando a Bourdieu cuando dice que agente es aquel que está inmerso en algún campo social y haciendo la ruptura con el empirismo se tomaron como agentes de estudio si a los docentes de la licenciatura, pero sólo a los docentes que estén o estuvieron inscritos a la academia de investigación y que a su vez tuvieron un mayor tiempo de participación en esta academia en relación a los demás.

Todas las áreas académicas de la UAEH cuentan con grupos de docentes encargados de la formación de los futuros profesionistas en los diferentes campos del saber, en el caso del ARACED, específicamente en la LCE, se encuentra que el total de docentes que imparten clases dentro de este programa es de 50, de los cuales, 33 son mujeres (66%) y 17 son hombres (34%).

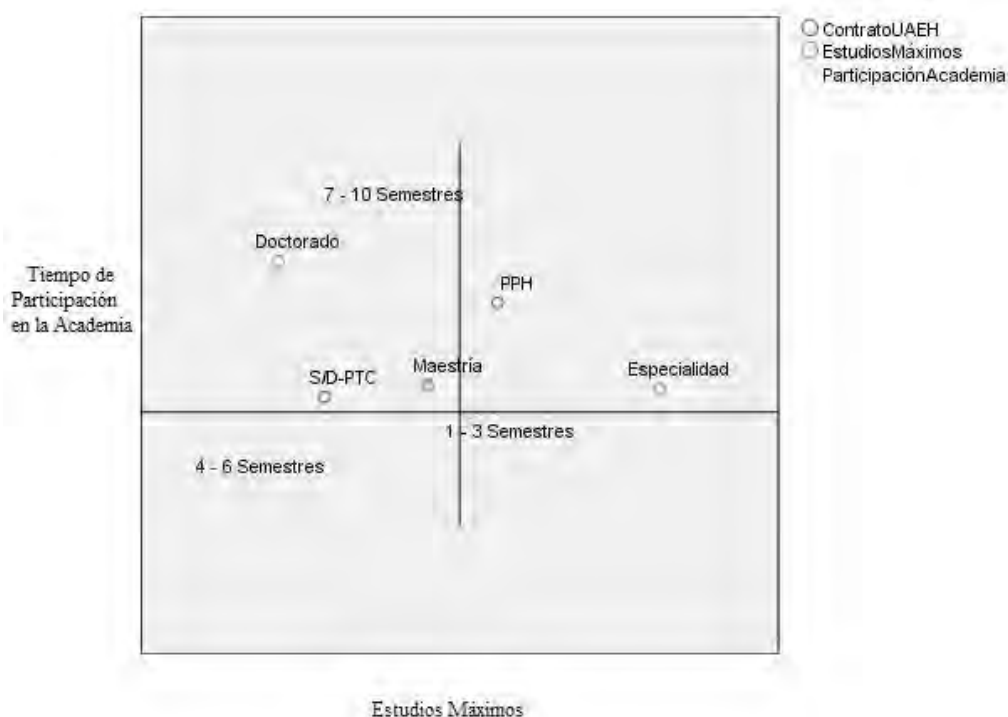
De este 100%, 36 (72%) son profesores que tienen un contrato con la UAEH por horas (PPH), es decir que trabajan en la LCE únicamente durante el tiempo que duran sus clases, mientras que 14 (28%) tienen el contrato de tiempo completo (PTC) ante la universidad.

Actualmente están en marcha 2 programas, el 2001, que es un programa en liquidación, y el actual, programa en el los alumnos se encuentran en 5to semestre, sin embargo el número de profesores sigue siendo el mismo.

Los profesores en la LCE son organizados por academias, en ambos planes existe la academia de investigación. En la academia de investigación del plan 2001, con información desde 2013, han transitado 20 docentes, los cuales se han encargado y encargaron de llevar a cabo el proceso de formación para la investigación desde ese año a la fecha.

A partir de estos datos se usó el software estadístico SPSS y mediante la herramienta del Análisis de Correspondencias para determinar los agentes, del plan 2001, que participarían en el estudio teniendo como resultado el siguiente gráfico:

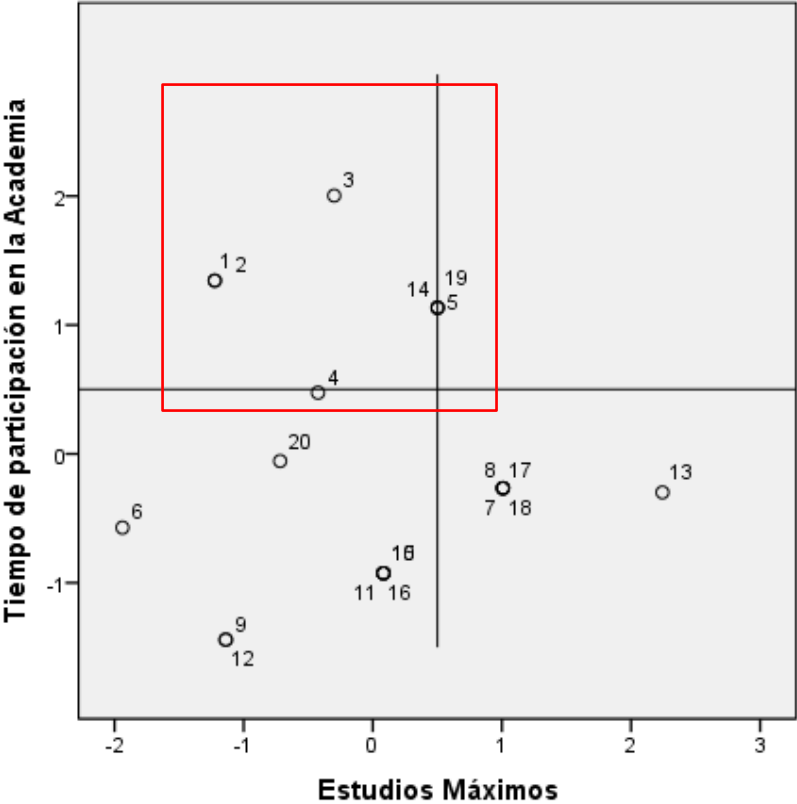
Esquema No. 1 Agentes de Estudio



Fuente. Elaboración Propia

Para fines de responder al 3° objetivo general de investigación, que gira en torno a recuperar las disposiciones sociales de los agentes y posibles hábitos, se tomaron como agentes de estudio a los pertenecientes al cuadrante superior izquierdo quienes como característica general comparten el haber participado en la academia de investigación de 2013 a 2017 en un total de 7 o más semestres.

Esquema No. 2 Elección de Agentes



Fuente. Elaboración Propia

En ese sentido se tiene que son 7 docentes del plan los que participarían en esta investigación.

A pesar de que algunos de estos 7 docentes ahora ya no forman parte de la academia, debido a la reestructuración de la misma y la puesta en marcha del plan actual, si se consideraran pues la información y experiencia en el proceso debe retomarse para dar peso y soporte a la información.

CAPÍTULO IV

TRABAJANDO LAS PRÁCTICAS DE FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN.

(Hallazgos y Reflexiones Finales)

Tampoco hay un registro perfectamente neutral,
no hay una pregunta neutral. Bourdieu

Campo y Capitales

Una de las definiciones que se tiene sobre el concepto de campo de Pierre Bourdieu es la de espacio de juego y la de estructura de la distribución del capital (Cerón, 2012) en este sentido se entiende que el campo de la Formación para la Investigación se puede construir a partir de la definición de los capitales en juego que estaría listos para invertirse y reinvertirse dentro del mismo.

Por lo tanto se puede construir el Campo de la Formación para la Investigación al definir los capitales mínimos necesarios para participar en él, en el caso de los que acontece en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo se puede hablar de un Campo de la Formación para la Investigación desde el momento en que la investigación, y la formación para la investigación, toman un papel preponderante en su modelo educativo.

[...] se concibe a la investigación como tarea sustantiva que tiene incidencia directa en la formación de los estudiantes. Se propone la “Libertad de investigación”, para promover la importancia de la investigación para abrir la frontera del conocimiento, desligándose de cualquier prejuicio de carácter político o de origen social. Se destaca en este apartado la importancia de orientar la investigación al desarrollo de las ciencias y las artes en un marco de libertad y compromiso con la sociedad hidalguense a corto, mediano y largo plazo. Relacionado con este punto, la UAEH, busca la incorporación de las especialidades, maestrías y doctorados al Padrón Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC) del CONACYT, así como contar con docentes incorporados al Sistema Nacional de Investigadores (UAEH, 2017).

En este sentido, como se mencionó en el Capítulo I, la UAEH, cuenta con asignaturas enfocadas a la Investigación desde nivel preparatoria hasta posgrado, las cuales tienen como finalidad encaminar al estudiante al proceso de investigación científica.

Tabla No. 5 Asignaturas encaminadas a la Investigación de la UAEH

Asignaturas encaminadas a la Investigación de la UAEH	
Nivel	Asignaturas
Preparatoria	Metodología de la Investigación
Licenciatura	Metodología de la Investigación Seminario de Tesis
Posgrado	Metodología de la Investigación Seminario de Tesis Laboratorio de Metodología

Fuente. Elaboración propia a partir del Modelo Educativo de la UAEH

La LCE cuenta, en su plan 2000 con 8 asignaturas enfocadas a la formación para la investigación:

Metodología de la Investigación I

Metodología de la Investigación II

Metodología de la Investigación III

Seminario de Tesis I

Seminario de Tesis II

Seminario de Tesis III

Elaboración de Proyectos de Investigación Educativa

Programas y Proyectos Institucionales

Mientras que en plan 2014 sólo cuenta con 3.

Estadística Aplicada a la Educación

Fundamentos de Metodología de la Investigación

Estadística Aplicada a la Educación

Imagen No. 1 Asignaturas de la LCE (Plan 2000)

Primer Semestre: Historia de la Educación Teoría de la Educación I Filosofía de la Educación Didáctica I Teoría del Currículum Computación I Inglés I	Sexto Semestre: Formación de Instructores y Formación de Profesores Evaluación del Profesorado Organización de Centros Educativos Inglés VI Optativas 1 y 2 Taller I
Segundo Semestre: Psicología de la Educación Teoría de la Educación II Sociología de la Educación Didáctica II Diseño y Desarrollo del Currículum Computación II Inglés II	Séptimo Semestre: Seminario de Tesis I Evaluación de Programas de Capacitación y Formación Evaluación Institucional Inglés VII Optativas 3 y 4 Taller II
Tercer Semestre: Ética y Deontología Profesional Didáctica III Evaluación Curricular Metodología de la Investigación Educativa I Computación III Inglés III	Octavo Semestre: Seminario de Tesis II Inglés VIII Optativas 5 y 6 Taller III
Cuarto Semestre: Didáctica IV Metodología de la Investigación Educativa II Elaboración de Programas de Capacitación y Formación Políticas Educativas Computación IV Inglés IV	Noveno Semestre: Seminario de Tesis III Inglés IX Optativa 7 y 8 Taller IV
Quinto Semestre: Metodología de la Investigación Educativa III Desarrollo Humano Evaluación del Proceso Didáctico Planeación Educativa Computación V Inglés V	

Fuente. Página Web de la Licenciatura en Ciencias de la Educación UAEH¹

¹ Licenciatura en Ciencias de la Educación UAEH. Disponible en :
https://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/oferta/licenciaturas/lic_educacion.html

Imagen No. 2 Optativas LCE (Plan 200)

OPTATIVAS POR ÁREA	
Currículo: <ul style="list-style-type: none">• Elaboración de Estrategias Metodológicas en el Área Curricular• Innovación Educativa	Evaluación: <ul style="list-style-type: none">• Modelos de Evaluación• Asesoría Educativas Institucionales
Investigación: <ul style="list-style-type: none">• Elaboración de Proyectos de Investigación Educativa• Programas y Proyectos Institucionales	Capacitación y Formación: <ul style="list-style-type: none">• Modelos de Intervención Educativa• Planes de Desarrollo para la capacitación y Formación
Administración Educativa: <ul style="list-style-type: none">• Modelos de Administración Educativa.• Planeación Estratégica para Instituciones Educativas	

Fuente. Página Web de la Licenciatura en Ciencias de la Educación UAEH²

Cada una de estas asignaturas cuenta con programas específicos para la formación para la investigación donde en uno de sus apartados se menciona el perfil mínimo requerido para poder asignar profesor a estas asignaturas, este perfil está construido con la finalidad de que el docente que guíe el proceso tenga las competencias mínimas necesarias para que los estudiantes adquieran los conocimientos sobre la investigación científica.

Cada asignatura cuenta con un perfil específico de profesor, en general se pide que los docentes cuenten con algún posgrado que les haya permitido realizar algún proceso de investigación y que tengan experiencias en la investigación como práctica recurrente. (EIQL, 2017)

² Licenciatura en Ciencias de la Educación UAEH. Disponible en : https://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/oferta/licenciaturas/lic_educacion.html

En el caso específico de la LCE de la UAEH los programas de asignatura³ marcan perfiles específicos para poder desempeñarse como profesores de las asignaturas encargadas del proceso de Formación para la Investigación, estos perfiles están encabezados por la formación académica de los docentes que juega como un tipo de capital cultural institucionalizado en formar de grados académicos.

Los docentes son asignados según su perfil, se busca que sean docentes que cumplan con el requisito de contar con algún posgrado. (EIQL, 2017)

Tabla No. 6 Perfiles solicitados en la LCE para las asignaturas de Investigación

Perfiles
Doctor o Maestro y/o especialista en el campo de la investigación básica y aplicada.
Poseer estudios de maestría y doctorado en Ciencias de la Educación, Pedagogía, Sociología, Estadística, Demografía.
PTC en activo desarrollando proyectos de investigación.
Grado académico mínimo de Licenciatura (en Pedagogía, Ciencias de la Educación, Sociología de la Educación o ciencias afines).
Poseer estudios de maestría y/o doctorado en Educación, Pedagogía, Historia, Sociología o Filosofía.
Grado mínimo de licenciatura en Ciencias de la Educación, Pedagogía, Psicología.
Poseer como formación básica Licenciatura en Educación. Poseer grado de Maestría en Educación.
Metodólogo en ciencias de la educación, o un investigador en ciencias de la educación en activo.
Profesor o profesora con experiencia y resultados en la formación y desarrollo de estudiantes en investigación.

³ Estos programas fueron proporcionados por la Coordinación de la LCE.

Licenciatura en Ciencias de la Educación Maestría en Educación Maestría en Pedagogía
Profesor o profesora con experiencia y resultados en la formación y desarrollo de estudiantes en investigación.

Fuente. Elaboración Propia a partir de los programas de asignatura.

En relación con la anterior tabla el Campo de la Formación para la Investigación, como campo en construcción y construido analíticamente, refiere al capital cultural institucionalizado como un capital elemental dentro de este, los grados académicos representan la idea de objetividad en la consecución de los objetivos.

Los docentes son asignados según su perfil profesional, se espera que los docentes de nivel licenciatura tengan como mínimo la especialidad como posgrado. (EIQL, 2017)

En ese entonces como la licenciatura era nueva y era una apuesta de la UAEH se buscó que los docentes cumplierán el perfil mínimo que era el de la licenciatura, ya después se subió la exigencia y se pedía que los docentes tuviera algún posgrado en el área de sociales y humanidades. (EJHAL, 2017)

Retomando el concepto Bourdeando de capital cultural incorporado que dice que este capital es un tener transformador en ser, una propiedad hecha cuerpo que se convierte en una parte integrante de la persona, un hábito (Bourdieu, 1987) se manifiesta mediante forma de ser, de pensar, de actuar de los agentes se puede afirmar que el capital cultural incorporado igual es uno de los capitales que se ponen en juego en el Campo de la Formación para la Investigación ya que en el caso de los perfiles planteados en los

programas de asignatura de la LCE se pide que los docentes, tengan experiencia y trayectoria en la investigación, como práctica cotidiana en proyectos de investigación, así como resultados de éxito en la formación de estudiantes para la investigación.

Tabla No. 7 Experiencia en Investigación Educativa

Perfiles
Con trayectoria avalada por reconocimientos institucionales, así como haber participado en proyectos de investigación, experiencia en la docencia y dirección de proyectos.
Experiencia disciplinar de 2 años
Experiencia profesional en investigación, se requiere no sólo manejo de contenidos metodológicos, sino haber diseñado y participado en el desarrollo de proyectos de investigación.
Metodólogo en Ciencias de la Educación, o un investigador en Ciencias de la Educación en activo - PTC
Profesor o profesora con experiencia y resultados en la formación y desarrollo de estudiantes en investigación

Fuente. Elaboración Propia a partir de los programas de asignatura.

Respecto al perfil planteado en los programas de las asignaturas encargadas de la formación para la investigación se detecta que otro de los capitales que estarían en juego en el Campo de la formación para la investigación, como campo en construcción y construido para fines de esta investigación, es el capital cultural institucionalizado en forma del tipo de contratación que se tiene ante la UAEH.

La UAEH cuenta con dos grandes grupos de profesores los Profesores de Tiempo Completo (PTC) y los Profesores por Asignatura (PPA), el tipo de adscripción a la UAEH juega como capital cultural institucionalizado al dar existencia y diferencia social a los docentes.

Tabla No. 8 Perfiles de Adscripción a la UAEH solicitados en la LCE para las asignaturas de Investigación

Perfiles
Ser profesor de tiempo completo
PTC en activo
Metodólogo en Ciencias de la Educación, o un investigador en Ciencias de la Educación en activo - PTC

Fuente. Elaboración Propia a partir de los programas de asignatura.

El capital simbólico entendido como un poder reconocido, a la vez que desconocido, y, como tal, generador de poder simbólico y de violencia simbólica (Bourdieu, 2009); se convierte en otro de los capitales que se ponen en juego dentro del Campo de la Formación para la investigación pues, mientras los agentes tengan el mayor número de capitales de los que se ponen en juego en serán mejor valorados y por ende posicionados dentro de este.

Tabla No. 9 Contrato UAEH

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido PTC	5	71.4	71.4	71.4
PPA-PPH	2	28.6	28.6	100.0
Total	7	100.0	100.0	

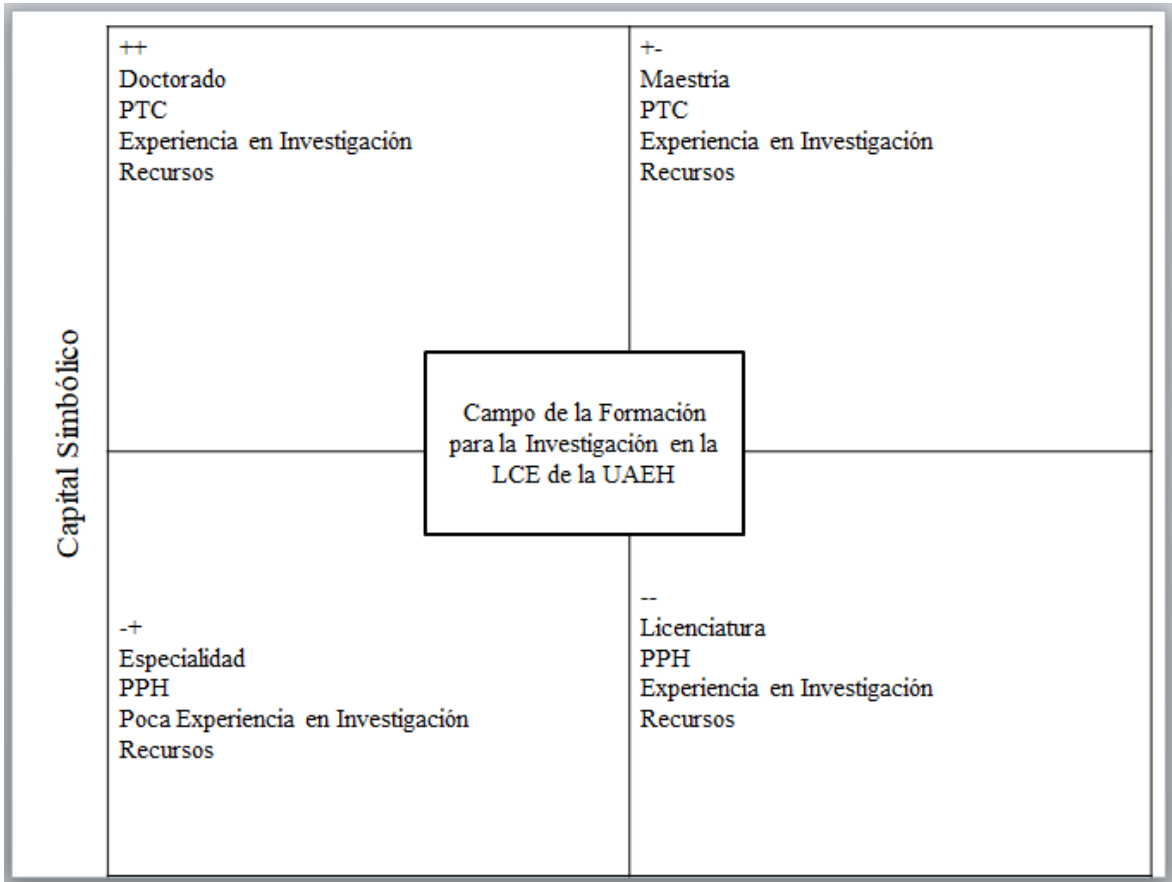
Fuente. Elaboración Propia.

Como PTC tienes mayor facilidad de hacer investigación si juegas bien tus cartas tienes la posibilidad de bajar recursos del CONACYT o de algún otro programa que apoye a la investigación. (EGAMS, 2017).

Cuando eres profesor por horas está difícil que hagas investigación por lo regular estamos pensando en cumplir nuestras horas y correr a otra institución, no con esto digo que no sea posible pero la verdad es que es más complicado, los recursos no son iguales, el salario y las actividades son diferentes. (EAEM, 2017).

Yo hago investigación pero no aquí en la UAEH, podrás tener la intención de apoyar a los chicos, pero los recursos, en este caso el tiempo es muy complicado, hay días que sólo vienes a clases por una o dos horas y tienes que correr a otra escuela para poder tener un ingreso más o menos digno... Yo hago investigación en la SEP pero aquí es muy complicado, no hay apoyo cuando eres por horas, los chicos no están motivados, la coordinación los espanta y pues así no se puede. (EJFMF, 2017)

Imagen No. 3 Propuesta del Campo de la Formación para la Investigación en la LCE



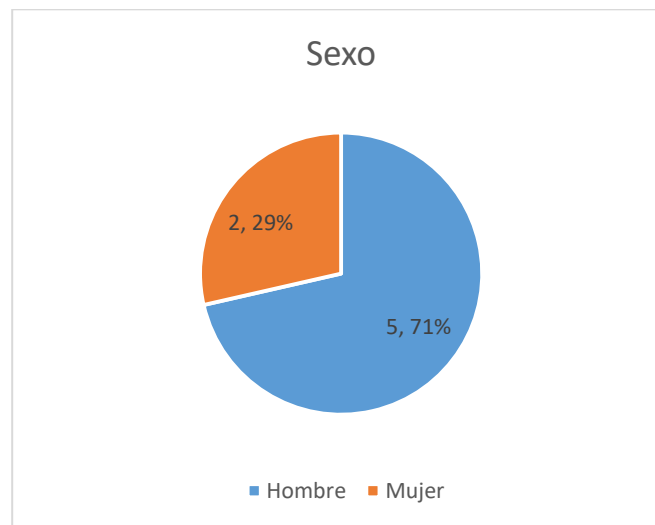
Fuente. Elaboración Propia

En el caso de los profesores, que se encargan de las asignaturas con foco en la formación para la investigación, serán más valorados y mejor posicionados en el campo según se acerquen a los perfiles planteados en los programas de asignatura.

Los agentes

Si los sujetos, desde la perspectiva Bourdeana se convierten en agentes actuantes y conscientes dotados de un sentido práctico (Bourdieu, 2000) los agentes en el Campo de la Formación para la Investigación deberían cumplir con los capitales mínimos necesarios para desarrollarse dentro de él.

Grafico No. 1 Sexo de los Agentes



Fuente. Elaboración Propia.

Una tendencia actual en los temas de investigación, sin que este haya sido el foco de este trabajo, es el tema de género, de los 7 agentes elegidos para este trabajo 2 son mujeres, las cuales llegaron al Campo de la Formación para la Investigación debido a que sus familias son de tradición académica. En cuanto a los hombres, llegaron al Campo de la Formación para la Investigación como un proceso de ruptura con la tradición familiar ya que en de los 5 hombres, 4 son los primeros en estudiar una carrera universitaria, en este sentido se enlaza el concepto de habitus cuando dice que este es el producto de condicionamientos sociales asociados a la condición correspondiente.

Mira, mi papá y mi mamá siempre trabajaron en gobierno, en la función pública, y a pesar de que siempre estuvimos mudándonos debido a esta situación siempre estuvieron preocupados por nuestros estudios, así que mi hermana y yo logramos culminar nuestros estudios de licenciatura. (EGAMS, 2017)

Yo soy el menor de mis hermanos y hermanas, al fallecer mi papá los mayores comenzaron a trabajar para sostener los gastos de la casa, cuando yo estuve en edad de entrar a la secundaria les comenté que quería trabajar para apoyar con los gastos de la familia, sin embargo en un acto de lo que yo llamo amor de hermanos me dijeron que no, que e iban a meter a lo que antes era el Mexe a estudiar, aunque sea para maestro, ahí nace mi amor por la educación y posterior por la investigación pues creo que así es la única forma de acortar las desigualdades sociales que vemos en el país. (EJFMF, 2017)

Grafico No. 2 Origen de los Agentes



Fuente. Elaboración Propia

Saber el origen de los agentes permitió conocer y detectar un antes y un después en su trayectoria social. Los agentes del estudio no son originarios de Pachuca lo que permitió entender el hecho de las diversas formas de entender el proceso educativo, 6 de los 7 agentes participantes en el estudio provienen de otras poblaciones, poblaciones donde en palabras de ellos, la educación es entendida como esa posibilidad de la movilidad social, por lo que sus prácticas de formación se centran en una posibilidad de ayudar a sus alumnos a tener otras posibilidades.

Yo entiendo a la educación y a la investigación como esa posibilidad de cambio, de emancipación y de libertad, sólo generando conocimiento nuevo y crítico tenemos la posibilidad, como seres humanos, de cambiar nuestras condiciones sociales. (EJFMF, 2017)

La investigación debería darnos la posibilidad de descubrir espacios de actuar nuevos, miradas nuevas, oportunidades de crecimiento más allá de la docencia por la docencia. (EOGR, 2017)

Grafico No. 3 Estudios Realizados por los Agentes



Fuente. Elaboración Propia

El perfil profesional de los docentes, que participaron en este estudio, y que han sido asignados como docentes de las asignaturas de investigación en la LCE de la UAEH, va desde licenciatura hasta doctorado, siendo estos últimos los que cuentan con el perfil más cercano a lo solicitado en los programas de asignatura ya que son los que se encuentran adscritos como PTC.

El capital cultural institucionalizado en forma de títulos académicos dan una visión de las prácticas de formación, los docentes encargados del Proceso de Formación para la Investigación en la LCE de la UAEH tiene formaciones iniciales heterogéneas, en 6 de los casos lejanas a lo que es el Campo Educativo, las disciplinas de formación inicial de los docentes que participaron en el estudio están repartidas entre Derecho, Sociología, Trabajo Social, Psicología y Educación.

Tabla No. 10 Formación Inicial de los Agentes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Psicología y derivados	2	28.6	28.6
	Trabajo Social	1	14.3	42.9
	Derecho	1	14.3	57.1
	Educación y derivados	1	14.3	71.4
	Sociología	2	28.6	100.0
	Total	7	100.0	100.0

Fuente. Elaboración Propia

Los estudios de posgrado se convierten en capital cultural institucionalizado a jugar dentro del Campo de la Formación para la Investigación debido a que se creía por parte de los coordinadores, en turno, que si los docentes contaban con estudios de posgrado su acercamiento a la ciencia y la experiencia de hacer una tesis de posgrado ayudarían a que la formación de los jóvenes fuera más efectiva.

Los docentes cuentan con un perfil, lo ideal es que sean docentes con mínimo el grado siguiente del nivel donde se va a impartir la asignatura, en este caso lo ideal es que nuestros docentes mínimo tuvieran el nivel de especialidad, aunque tengo que ser sincero, eso no ha ayudado en gran manera a la consecución de los objetivos de la academia. (EIQL, 2017)

En ese entonces como la licenciatura era nueva y era una apuesta de la UAEH se buscó que los docentes cumplierán el perfil mínimo que era el de la licenciatura, ya después se subió la exigencia

y se pedía que los docentes tuvieran algún posgrado en el área de sociales y humanidades. (EJHAL, 2017)

En este sentido los docentes que participaron en el estudio tienen estudios de posgrado diversos lo que permite detectar que el capital cultural institucionalizado, en su forma de títulos universitarios, tiene un gran peso a la hora de asignar a los docentes, estos se convierten en la moneda de cambio principal a la hora de asignar las asignaturas cada semestre nuevo.

Tabla No. 11 Estudios de Maestría

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
S/D	1	14.3	14.3	14.3
Psicología y derivados	2	28.6	28.6	42.9
Válido Educación o Ciencias de la Educación	3	42.9	42.9	85.7
Ciencias Sociales	1	14.3	14.3	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fuente. Elaboración Propia

Del total de 7 agentes investigados 6 tienen estudios de maestría comprobables, en las entrevistas realizadas se obtiene información de que la totalidad de los docentes cuentan con estudios de maestría, al hacer el cotejo con la página de cédulas profesionales, solo existen datos comprobables de 6, si bien contar con un posgrado para ser docente en la LCE de la UAEH es importante no es un criterio que descarte al agente de obtener el trabajo.

Tabla No. 12 Estudios de Doctorado

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
S/D	2	28.6	28.6	28.6
Psicología	1	14.3	14.3	42.9
Ciencias Sociales	1	14.3	14.3	57.1
Válido Pedagogía	1	14.3	14.3	71.4
Ciencias de la Educación	2	28.6	28.6	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fuente. Elaboración Propia

Conocer los posgrados de los docentes encargados de las prácticas de formación para la investigación permitió detectar que su práctica docente es influenciada directamente por esta formación académica, no es lo mismo aprender a investigar en Psicología, Sociología o Trabajo Social a aprender a hacerlo en algún área del Campo Educativo, la heterogeneidad de las disciplinas de la formación, inicial y de posgrado, de los agentes denotan la heterogeneidad que se da en las prácticas de formación para la investigación.

Yo aprendí de la manera tradicional, todavía usábamos las famosas sabanas, era un tipo de investigación más desde la sociología que si bien se puede aplicar a la investigación los chicos no han logrado captar la idea. (EAEM, 2017)

La investigación que se hace en trabajo social es diferente a la que se hace en educación, en la UNAM nos enseñaron a hacer investigación de corte cuantitativo y aquí en el área de educación son muy dados a hacer investigación desde lo cualitativo, yo enseñé a los alumnos a hacer investigación como sé, utilizando las técnicas que me han ayudado a formarme como investigador. (ERGG, 2017)

A partir de esto se detectó que los docentes hacen un proceso de inversión de capitales a la hora de formar para la investigación, cada uno de ellos recupera las experiencias y formas de ver a la investigación que aprendió durante su formación como investigadores, han interiorizado tanto estas prácticas que ahora lo hacen de manera casi automática.

Las prácticas conforman una economía, esto es, siguen una razón inmanente que no puede restringirse a la razón económica, pues la economía de las prácticas puede ser definida en referencia a un amplio espectro de funciones y finalidades. Reducir el universo de las formas de conducta a la reacción mecánica o a la acción intencional vuelve imposible echar luz sobre todas esas prácticas que son razonables sin ser el producto de un propósito razonado, y menos aún de un cálculo consciente (Bourdieu y Wacquant, 2008).

De igual manera los grados juegan como capital simbólico pues estos les han permitido posicionarse de manera diferente dentro del campo de la formación para la investigación.

Tabla No. 13 Posiciones según Capital Cultural Institucionalizado

Capital Cultural Institucionalizado (Títulos)		
Capital Simbólico	(++) Doctorado JMF RGG OGR GAMS CIPC	(+-) Maestría ADT
	(-+) Especialidad	(--) Licenciatura AEM

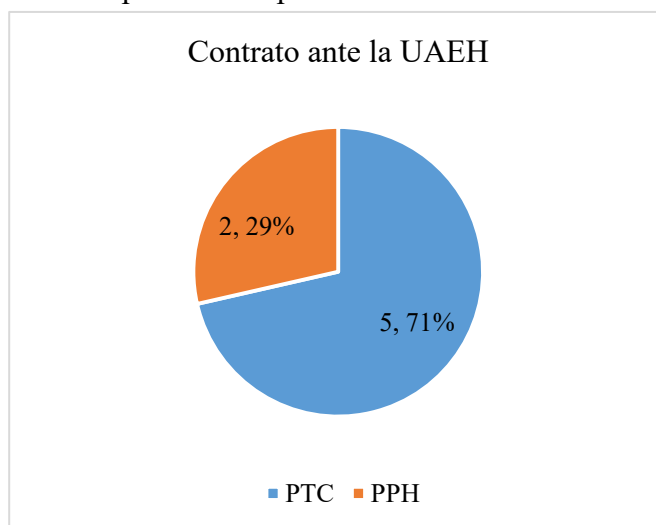
Fuente. Elaboración Propia.

Como se dijo anteriormente el capital simbólico con el que cuentan los docentes juega un papel preponderante en la práctica que tienen los docentes con los alumnos ya que al ser posicionados dentro del campo de la Formación para la Investigación permite que sus prácticas logren el impacto necesario con los alumnos, los docentes que se posicionan de buena manera, es decir los PTC con algún posgrado, logran que su alumnos los valoren de diferente manera a como se valora a los docentes PPH con posgrado y a los PPH sin posgrado.

Los chicos no te ponen atención, porque no eres profesor de tiempo completo, si no eres del olimpo no te valoran igual, yo por ejemplo he intentado animarlos a que hagan tesis pero la inician y ya que van a terminar los mandan a CEDICSO a que alguien de los de allá arriba los revise y pues entonces los de otras generaciones dejan de verte como persona confiable. (EAEM, 2017)

¿Qué crees? Pasa algo muy chistoso aquí he llevado diversas generaciones y he logrado animarlos, hubo un grupo al que lleve desde la metodología I hasta el seminario III pero al llegar a la coordinación los mandaban con los investigadores del CEDICSO y pues los desanimaban, de esa generación sólo se tituló uno con tesis, yo fui su director de tesis pero porque el muchacho defendió su postura y trabajo. (EJFMF, 2017)

Grafico No. 4 Tipo de adscripción de los docentes con la UAEH



Fuente. Elaboración Propia

La mayoría de los agentes con los que se trabajó esta investigación son PTC debido a que a la hora de plantear la posibilidad de ser entrevistados para un trabajo de maestría muchos de los docentes PPH decidieron no participar en el estudio por miedo a las reprimendas que pudieran tener por parte de alguna autoridad de la universidad, en este sentido se alcanza a detectar que si bien los docentes PPH sienten que son desplazados por sus compañeros PTC prefieren mantenerse al margen de lo practicado.

Muchos de nosotros que somos PPH no estamos de acuerdo en la asignación de los docentes a las asignaturas, pareciera ser que ahora vale más ser PTC con SIN aunque vayas llegando a la universidad para que te den asignaturas, mi materia por ejemplo este es el último semestre que tiene vida. (EAEM, 2017)

Déjame decirte que aunque soy PTC debo reconocer el gran trabajo que hacen mis compañeros PPH, no todos pero hay

compañeros que desde que agarran al grupo sabes perfectamente que van a salir. (EADTG, 2017)

En cuanto al conocimiento de las prácticas a realizar dentro del Campo de la Formación para la Investigación se detecta que, si bien, algunos docentes llevan años impartiendo las asignaturas enfocadas a formar para la investigación, existen docentes que no tienen información de ciertos organismos y eventos en los que los alumnos pueden participar con los trabajos emanados del proceso formativo, es decir no poseen información sobre los eventos en donde se reúnen los especialistas en temas de investigación educativa.

Por lo tanto si se habla de que en un campo participan diversos agentes con características heterogéneas

[...] agentes actuantes y conscientes dotados de un sentido práctico (...) sistema adquirido de preferencias, principios de visión y de división (lo que se suele llamar un gusto), de estructuras cognitivas duraderas (que esencialmente son fruto de la incorporación de estructuras objetivas) y de esquemas de acción que orientan la percepción de la situación y la respuesta adaptada (Bourdieu, 2000).

Hay un ruptura entre el quehacer diario del formador para la investigación con el quehacer de investigación en general, se detectó que esta ruptura se da específicamente con un agente PPH que menciona desconocer, específicamente, al Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), como la organización rectora en cuanto a investigación educativa en el país, con esto no se dice que el desconocimiento de ello marque las practicas pero si se detecta una ruptura entre la complicidad entre habitus y campo que plantean Bourdieu y Wacquant (2008).

Tabla No. 14 Conocimiento del COMIE

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Si	6	85.7	85.7	85.7
No	1	14.3	14.3	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fuente. Elaboración Propia.

Las prácticas de Formación para la Investigación son prácticas que van más allá del salón de clases, autores como Rojas (2015) y de Moreno (2005) plantean al proceso de Formación para la Investigación como un proceso dialéctico entre la teoría, que se puede dar en el salón de clases y la práctica que se aprende al estar en contacto con las investigaciones practicadas, por lo tanto detectar el conocimiento y desconocimiento de organizaciones y eventos, en este caso de COMIE toma relevancia porque si bien los agentes mencionan en su totalidad haber participado en eventos académicos de intercambio de experiencias en investigación (Tabla No. 15), dos de ellos o ha participado en eventos que tengan que ver con investigación educativa, específicamente en COMIE. (Tabla No. 16).

Tabla No 15. Participación en Eventos de Investigación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Si	7	100.0	100.0	100.0

Fuente. Elaboración Propia.

Tabla No. 16 Participación en COMIE

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Si	5	71.4	71.4	71.4
Válido No	2	28.6	28.6	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fuente. Elaboración Propia.

Es de importancia recordar que el habitus es resultado de la constante participación de los agentes en un campo determinado, es:

el principio generador de estrategias que permite a los agentes habérselas con situaciones imprevistas y continuamente cambiantes [...] un sistema de disposiciones duraderas y trasladables que, integrando experiencias pasadas, funciona en todo momento como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones y hace posible la realización de tareas infinitamente diversificadas” (Bourdieu y Wacquant, 2008, p.44).

En este sentido los agentes participantes del estudio demuestran una constante participación en proyectos de investigación, sin embargo dos de ellos dicen hacer investigación pero no la hacen en la UAEH, estos agentes son los que tienen adscripción ante la UAEH como PPH, lo cual permitió detectar que los PPH que se desarrollan en el Campo de la Formación para la Investigación en la LCE juegan el juego lúdico el profesor que enseña a investigar, sin hacer investigación en el campo en el que forma.

Tabla No. 17 Cruzada Investigación – Lugar de Investigación.

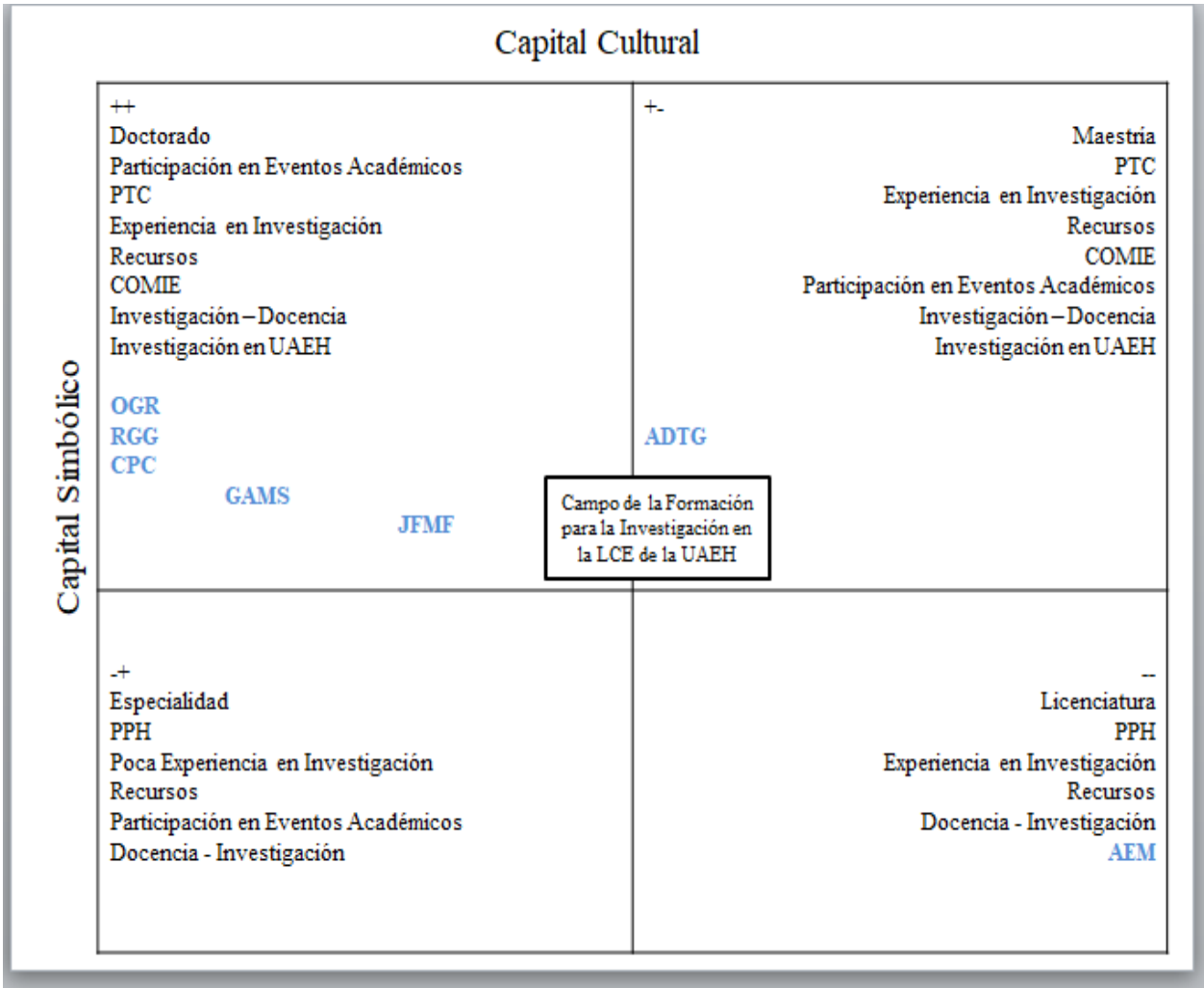
Recuento

	Lugar de Investigación			Total
	UAEH	SEP	Otra Universidad	
Investigación Si	5	1	1	7
Total	5	1	1	7

Fuente. Elaboración Propia

La información presentada permitió la construcción del Campo de la Formación para la Investigación en la LCE de la UAEH, espacio construido en donde se dan las prácticas heterogéneas de formación para la investigación.

Grafico No. 5 Distribución de los Agentes en el Campo de la Formación para la Investigación



Fuente. Elaboración Propia.

Reflexiones Finales

Formar para la Investigación no es resultado de la espontaneidad o buena fe de quienes las desarrollan, más bien es el resultado de condiciones objetivas y subjetivas que permiten que los agentes estén presentes o participen en esos procesos, de igual manera son resultado de los sentidos y significados que estos les dan como resultado de la posición social que ocupan los agentes en el proceso, formadores o formados, en este sentido resulta interesante entender a los procesos de Investigación Formativa o de Formación para la Investigación, más allá de su fin educativo o pedagógico y entenderlos como el resultado de la interacción de las prácticas de los agentes inmersos en ellos.

Fierro (1999) conceptualiza a las prácticas de formación como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del docente, en este sentido las Practicas de Formación para la Investigación que se llevan a cabo por parte de los diferentes en la LCE de la UAEH están orientadas por esa heterogeneidad detectada en cada uno de los agentes.

A diferencia de la Investigación Formativa que no requiere de un ambiente escolar para poderse dar, la Formación para la Investigación si requiere de este para desarrollarse pues en palabras de Von Arcken (2007) formar para la investigación es integrar en la estructura curricular una línea de asignaturas y actividades académicas que otorguen a los estudiantes los dominios básicos para comprender y manejar los procesos metodológicos fundamentales de la investigación científica en sus distintas expresiones y modalidades, competencias investigativas y criterio científico. Se puede resumir en aprender a investigar.

Los docentes no son seres individuales que reaccionen o practiquen de manera igual, cada uno de ellos tiene su visión del mundo, su visión de la educación y hasta su

visión de la investigación, esta visión está ligada de forma ontológica a su ser, los docentes traen consigo experiencias, formación, poseen un trayectoria la cual determina su practicar en el campo.

Mira lo que pasa aquí es que cada uno de nosotros forma o enseña investigación según lo que ha aprendido o medio aprendido, hay compañeros que tienen una idea muy tradicional del quehacer de investigación, más bien positivista, si es que cabe el término, enseñan desde el método científico de las ciencias duras, y no es que este mal, simplemente hay que saber orientarlo a las ciencias del hombre, en este caso a las ciencias de la educación, yo por ejemplo enseño de una forma más hermenéutica pero tiene que ver con lo que fui formado, estudie en la UPN y has de saber la tradición de investigación que se maneja en esta universidad (EJFMF, 2017).

Esto de formar para la investigación es complejo cada uno de nosotros enseña según lo aprendido y practicado y no es que este mal, simplemente es diferente, yo creo que nos hace falta más comunicación entre los docentes (EGAMS, 2017).

Lo bonito de trabajar con otros docentes es que conoces, aprendes, lo malo es que esta comunicación no se está dando, por consiguiente si llego yo a un grupo y digo que el camino de la investigación es el verde, todo el semestre trabajamos los proyectos de los chicos desde el color verde pero al siguiente semestre llega otro compañero y les dice que no, que el camino verdadero es el rojo y los lleva por el rojo. (EJFMF, 2017)

El habitus como estructura estructurada y estructurante se convierte en una forma de enseñanza, de vivir el proceso de formación, el habitus muestra la realidad de los docentes,

su trayectoria y sus formas de ver el mundo, el habitus se convierte en el guía de las prácticas, enriquece, ontológicamente, al proceso de formación pero a la vez lo entorpece. Cuando no existe una línea de comunicación entre los agentes inmersos en el campo cada uno actúa según su visión del mismo, lo que para fines prácticos imposibilita la correcta concreción de la propuesta curricular.

El Campo de la Formación para la Investigación es un campo en construcción los investigadores educativos, y más aun los que se dedican a la formación de futuros investigadores deben conceptualizarlo, así como A los capitales que están en juego, no es suficiente con jugar el capital cultural, en la figura de grados académicos, se deben jugar otro tipo de capitales como la experiencia docentes y la experiencia en el quehacer investigativo.

El capital cultural puede existir bajo tres formas: en el estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc., y finalmente en el estado institucionalizado, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural —que supuestamente debe de garantizar— las propiedades totalmente originales. (Bourdieu, 1987)

Mira yo te puedo asegurar que el profesor ~~X~~”, para no darte nombres, es un excelente metodólogo y por eso le asignaron esa asignatura pero no tiene herramientas pedagógicas firmes que le permitan transmitir todo ese conocimiento y experiencia, igual y ni yo la tengo. (ERGG, 2017)

En esto de formar para la investigación no sólo es jugar e ser docente debes tener experiencia, fichitas que te permitan jugar a ser investigador, en el doctorado me tocó un proyecto y la fortuna de trabajarlo pero siempre guiado por un excelente docente que además de ser un buenazo en metodología, sabía darse a entender. (EJFMF, 2017).

El Campo de la Formación para la Investigación como campo en construcción, por lo menos en la LCE de la UAEH es un campo joven que necesita, además de capitales, sentar las bases de una correcta acción, es decir estructurar la estructura que será estructurante, esto por medio de la implementación de normas de acción que permitan, por un lado la correcta concreción de la propuesta curricular y por el otro alcanzar un correcto y significativo aprendizaje de los alumnos con relación a la investigación.

Necesitamos que las reuniones de academia sean eso, verdaderas reuniones de academia, reuniones en las que participemos y lleguemos a acuerdos, líneas de acción y hasta límites entre nosotros como profesores (EJFMF, 2017)

Se hacen reuniones de academia a las que no todos van y aun vayamos hay compañeros que salen a hacer lo mismo que se venía haciendo, entonces hace falta más trabajo en las sesiones de academia (EADTG, 2017)

El tipo de adscripción que tienen los docentes con la UAEH es determinante en el tipo de prácticas que estos desarrollan, las condiciones objetivas cambian radicalmente entre unos y otros, mientras para un PTC es normal hacer investigación y dar clases para un PPH es normal dar clases y después hacer investigación.

Es mi quehacer, para eso me contrataron, la investigación es mi modo de vida, formar investigadores es el otro (EOGR, 2017)

Es difícil o investigo o doy clases los de allá arriba porque sólo vienen a eso, pero los que estamos aquí con trabajos y a veces traemos planeaciones, y además quieren que se haga investigación, se hace el intento pero sinceramente es complicado. (EAEM, 2017)

Las Prácticas de Formación para la Investigación en la LCE de la UAEH son heterogéneas entre sí, con esto no se dice que son malas, simplemente son diferentes, en este sentido es interesante reflexionar sobre la fuerza del hábitus para guiar procesos de formación, los docentes traen consigo una forma de ver a la educación y a la investigación y es esa forma practicada, objetiva e interiorizada la que habla por ellos en cada una de sus clases.

Hacer investigación en educación es aburrido, no concretan nada, en la UNAM nos enseñaron que la investigación debe solucionar problemas de la sociedad, entonces eso es lo que enseñé a mis chicos, que la investigación que hagan sea para solucionar problemáticas sociales, llámalo positivismo, ortodoxia o como quieras pero es la única forma en la que creo que los chicos podrán amar a la investigación (ERGG, 2017)

Finalmente cabe señalar que hacer investigación en las Ciencias de la Educación desde una perspectiva sociológica es una tarea compleja es entrar a un campo con las teorías y herramientas de otro, sin embargo es una tarea emocionante que debe alimentarse Mialaret (1977) planteó las Ciencias de la Educación como un abordaje multirreferencial de

los fenómenos educativos, es momento de dar cabida a la transe interdisciplinariedad en las Ciencias de la Educación.

A partir del reconocimiento de diversos factores objetivos y subjetivos que se dieron para la culminación de este trabajo y como profesional en las ciencias de la educación esta investigación plantea la necesidad de hacer hincapié en la formación de la disciplina de la investigación en todo proceso de Formación para la Investigación, es de suma importancia que se forme a los alumnos en la epistemología, la teoría pedagógica y social, la metodología y hasta en alguna disciplina adyacente pero es de suma importancia, la formación de las disciplina como investigador.

En este sentido la presente investigación plantea temas de interés para futuras investigaciones en el Campo de las Ciencias de la Educación.

* Formación de una disciplina investigativa; el papel que juegan las condiciones subjetivas en esta temática es trascendental para la formación de futuros investigadores.

*La subjetividad del Formador para la Investigación; en esta investigación se da un bosquejo de la importancia que tiene el habitus, como subjetividad, en las formas en las que se practica la formación para la investigación, sin embargo es de suma importancia profundizar en el tema con la finalidad de entender y comprender mejor a las prácticas de formación.

REFERENCIAS.

- Acosta, L y Guerra, M. (2016). Determinismo, agencia y transformación social. Butler versus Bourdieu. *Eikasia. Revista de Filosofía*. Recuperado de: <http://www.revistadefilosofia.org/70-05.pdf>
- Alejo, S. (2007). Reflexiones, valoraciones y posibilidades del pensamiento complejo y el abordaje Multirreferencial. *Educatio. Revista Regional De Investigación Educativa*, 4, 7-17. Recuperado de: <http://www.educacion.ugto.mx/educatio/PDFs/educatio4/SergioJacintoAlejoLopez-Pensamientocomple.pdf>
- Andréu, J. (2000). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. *Fundación Centro Estudios Andaluces*, 10(2), 1-34. Recuperado de: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- ANUIES. (s/f). Procedimiento, requisitos y tipología para el ingreso de instituciones de educación a la ANUIES A.C. México.
- Araya, R. (2013). Nudos para la formación de investigadores. Una posible propuesta. *Argonautas*, 3. Recuperado de: <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/files/6%20ARAYA%20BRIONES%20R.pdf>
- Ardoino, J. (1991). El Análisis Multirreferencial. *Revista De La Educación Superior*, 3(87).
- Arredondo, M (s/f) *El estudio de las prácticas y procesos de formación en Programas de posgrado de la UNAM*. Reflexión sobre una Experiencia. México: Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano.
- Baranger, D. (2012). *Epistemología y Metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. (2th ed.) Argentina: Posadas
- Bericat, E. (1998). *La integración de los Métodos Cuantitativo y Cualitativo en la Investigación Social* (1st ed.). Barcelona: Ariel.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

- Bourdieu, P. (1987). *Los 3 Estados del Capital Cultural*. Sociológica. Revista Del Departamento de Sociología, 2(5). Recuperado de: <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043/1015>
- Bourdieu, P. (1998). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Madrid: Siglo XXI
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas* (1st ed.). Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas Dichas* (2nd ed.). España: Gedisa. Editorial.
- Bourdieu, P. (2001). Las formas del Capital. Capital Económico, Capital Social y Capital Cultural. En *Poder, Derecho y Clases Sociales* (2nd ed.). España: Editorial. Descleé de Brouwer.
- Bourdieu, P. (2006). *La distinción* (1st ed.). Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P; Chamboredon, J y Passeron, J. (2008). *El Oficio de Sociólogo* (2nd ed.). México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2009). *Sentido Práctico* (1st ed.). México, D.F.: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva* (2nd ed.). Buenos Aires, Siglo XXI.
- Cabrera, R y Uribe, D. (2004). *El oficio de investigar: una estrategia didáctica para la formación en investigación social* (Especialidad). Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Calzada, B y Torquemada, A. (2015) *Dificultades estudiantiles en la elección de tesis como modalidad de titulación*. El caso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH. En XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Realizado en Chihuahua, México.
- Campos, J. e Hidalgo, M. (2011) La formación para la investigación como eje curricular en la formación docente. *Innovaciones*. Recuperado de: <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/innovaciones/article/view/582>

- Cerón, U. y Ramos, Y. (2008) Una aproximación a los procesos de producción escolar en los posgraduantes en educación. Prácticas y riesgos en dos universidades de Hidalgo. *Ximhai*, III, 59 -74.
- Cerón, U. (2012). Habitus y Capitales: ¿Disposiciones o dispositivos sociales? Notas teórico-metodológicas para la Investigación Social. *Revista Latinoamericana de Metodología De La Investigación Social*, 4(2), 68-82. Recuperado de: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/53>
- Cerón, U. y López, A. (2015). El uso del estado del conocimiento en investigación educativa y su relación con las tradiciones de investigación como ejes orientadores. Una sugerencia analítica. *Revista Latinoamericana de Metodología de La Investigación Social*, 10(5), 21-34. Recuperado de: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/104>
- Cerón, U. (2016). La alternancia paradigmática como recurso creativo y heurístico en prácticas de formación para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, 5, 11-23. Recuperado de: <http://www.revistadocrea.com/numero-5>
- CONACYT. (2014). *Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación*. México.
- Cruz, K (2015). La formación inicial de investigadores. *Ximhai*, 11() 91-100. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/461/46142596005.pdf>
- Cuevas, L. (2010). *Modelo Curricular*. Reto de las políticas de innovación educativa para la gestión de la reforma universitaria. Aprendizajes de un proceso de construcción en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México: Praxis
- Dale, R. (2002). Globalización, ¿Un nuevo mundo para la educación comparada? En Schriewer, J. (comp.) *Formación del discurso en la Educación Comparada*. España: Pomares
- Díaz, L; Torruco, U; Martínez, M; y Varela, M; (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *ELSEVIER*. 2(7), 162-167. Recuperado de:

http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num03/09_MI_LA%20ENTRE_VISTA.pdf

Díaz, S. (2014). Los Métodos Mixtos de Investigación: Presupuestos Generales y Aportes a la Evaluación Educativa. *Revista Portuguesa de Pedagogía*. 1(48), 7-23. Recuperado de: <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/download/2222/1459>

Durkheim, E. (1999). *Educación y sociología* (3rd ed.). México: Ediciones Coyoacán.

Esquivel, F. (2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. *Educación*, 37(1), 65-87. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/440/44028564004.pdf>

Flores, P. y García, C. (2014). La Reforma Educativa en México. ¿Nuevas reglas para la IES? *Revista de la Educación Superior*, 4(172), 9-31. Recuperado de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista172_S3A1ES.pdf

Germaná, C. (1999). Pierre Bourdieu: La sociología del poder y la violencia simbólica. *Revista De Sociología*, 11(12). Recuperado de: http://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtual/Publicaciones/sociologia/1999_n12/art011.htm

Gobierno de la República (2013). *Programa Sectorial de Educación*. México.

González, G. (2010). *El papel de la tutoría en la formación de investigadores en la maestría: un estudio de caso* (Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México. México

Guerrero, M. (2007). Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado. *Acta Colombiana de Psicología*, 10() 190-192. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v10n2/v10n2a18.pdf>

Gutiérrez, A. (2005). *Las Prácticas Sociales. Una Introducción a Pierre Bourdieu* (4th ed.). Buenos Aires, Argentina: Ferreyra Editor.

Herrera, G. y Horta, D. (2012). Fundamentos teóricos del proceso de formación de habilidades investigativas en los estudiantes de la carrera de Medicina. *Revista de*

Ciencias Médicas, 102 – 115. Recuperado de:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942012000600011

Hernández, M. (1996). La historia de la ciencia y la formación de los científicos. *Perfiles Educativos*, XVIII. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207303>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). Los métodos mixtos. En *Metodología de la Investigación*. (5th ed.) 544-599. México, DF: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V

Huffman, D y Huffman, C. (2006). *La formación científica integral en economía*. En I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Sociedad. Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/memoriasctsi/mesa4/m04p10.pdf>

Landazábal, D; Pineda, E; Inés, D; Téllez, F y Ortiz, F. (2010). Estado de arte de conceptos sobre Investigación Formativa y Competencias de Investigación. *Suplemento Memorias V Encuentro*, 9(2), pp.137-152.

Lanz, C. (2003). La formación científica en los estudios de postgrado. Algunas premisas constitutivas. *Espacio Abierto*, 12() 121-136. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12201506>

Ley General de Educación, *Diario Oficial de la Federación*. México. Última Reforma 2017.

Ley para el Fomento de la Investigación Científica y Tecnológica. *Diario Oficial de la Federación*. México. 1999

López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-179. Recuperado de:
<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf>

Maldonado, L. (2007). Visibilidad y formación en investigación. Estrategias para el desarrollo de habilidades investigativas. *Revista Studiositas*, 2(2), 43-56. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2719652>

- Mardones, J. y Ursúa, N (1988). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*. Materiales para una fundamentación científica (18th ed.). México: Fontarama.
- Martínez, F. (1999). ¿Es posible una formación sistemática para la investigación educativa? Algunas reflexiones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/8/1135>
- Mateus, J. y Brassat, D. (2002). *La globalización: Sus efectos y Bondades. Economía y Desarrollo*. (1)1. Recuperado de: <http://www.fuac.edu.co/revista/M/cinco.pdf>
- Mialaret, G. (1977). *Las Ciencias de la Educación*. Francia.
- Miyahira, J. (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. *Revista Médica Herediana*, 20(3).
- Moreno, M. (2005). Potenciar la Educación. Un currículum transversal de Formación para la Investigación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130152>
- Moreno, M. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, XL, 59-78. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000200004
- OCDE. (s/f). *Correspondencia entre el programa sectorial de educación 207-2012*.
- OCDE. (2002). *Revisión Nacional de Investigación y Desarrollo Educativo. Reporte de los examinadores sobre México*. OCDE
- OCDE. (2015). *OECD Science, Technology and Industry Scoreboard 2015: Innovation for growth and society*. OCDE.
- OEI. (2010). *Metas 2021*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Madrid España.
- Peña, M. (2009) *Formación para la investigación educativa. Una primera mirada a la producción investigativa en los congresos del COMIE*. En X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Realizado en Veracruz México

- Pérez, J y Campos, M. (2015). *Análisis de la formación de investigadores y el vínculo con el compromiso y la responsabilidad social, en los institutos de investigación de la UNAM*. En congreso nacional de investigación educativa. Chihuahua, Chihuahua México
- Pinto, J; Pech Chan, A; y Rodríguez, J. (2015). *La enseñanza de la investigación en la universidad autónoma de Yucatán*. En congreso nacional de investigación educativa. Chihuahua, Chihuahua México
- Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la Universidad. *Nómadas* (Col), () 195-202. Recuperado de: https://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas_18_18_inv_formativa.PDF
- Rincón, C. (2004). La formación de investigadores en educación: retos y perspectivas para América Latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: http://rieoei.org/inv_edu28.htm
- Rizo, M. (2006). Enseñar a investigar investigando. Experiencias de investigación en comunicación con estudiantes de la Licenciatura en Comunicación y Cultura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. En M. Rizo García, & P. U. Perú (Ed.), *Desafíos de la investigación universitaria* (pp. 19-39). Perú.
- Rojas, R. (2015) Aspectos teóricos sobre el proceso de formación de investigadores sociales. En CLACSO (coord.) *Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. (pp. 25–31) Uruguay: Zona Libro.
- 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 del Tolima* (Doctorado). Universidad de Manizales.
- Rojas, H; (2011). Docencia y formación científica universitaria. Magis. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4() 121-136. Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3560>

- Ruiz, C. y Torres, V. (2005). La enseñanza de la investigación en la Universidad: El caso de una Universidad Pública Venezolana. *Investigación y Postgrado*, 20(2), 13-34. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65820202>
- Sánchez, J (2015). *Experiencia formativa de cinco investigadores educativos significativos*. En congreso nacional de investigación educativa. Chihuahua, Chihuahua México
- Sánchez, R (s/f) *La formación de investigadores como quehacer artesanal*. UNAM. Recuperado de: <http://www.posgrado.unam.mx/sites/default/files/2016/04/0903.pdf>
- SEP. (s/f). *La estructura del Sistema Educativo Mexicano. Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas*. México
- Torres, J. (2012), Desigualdad educativa, jerarquías de poder y violencia simbólica en la formación de investigadores de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*. Recuperado de: <https://ries.universia.net/article/view/93/desigualdad-educativa-jerarquias-poder-violencia-simbolica-formacion-investigadores-educacion>
- Torres, J. (2006). Los procesos de formación de investigadores: Un acercamiento a su comprensión. *Educatio*, 2, 67-79. Recuperado de: http://www.educacion.ugto.mx/educatio/PDFs/educatio2/procesos_de_formacion.pdf
- Torres, J. (2014). *El papel de la tutoría en la formación de habitus científicos*. México: Universidad de Guadalajara.
- Torres, J (2009). *Formación para la generación de conocimientos. Un oficio incorporado*. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.
- UAEH. (s/f). *Modelo Educativo*. Recuperado de: https://www.uaeh.edu.mx/docencia/docs/modelo_educativo_UAEH.pdf
- Vestfrid, P. y Lacchini, A. (2015). *El oficio de la investigación: cambios en su enseñanza*. Argentina: Universidad de Buenos Aires

Von Arcken, B. (2007). Acercamiento a la formación investigativa y a la investigación formativa. *Revista de la Universidad de la Salle*, 44.

Páginas WEB

UAEH. (s/f). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de <https://www.uaeh.edu.mx/excelencia/historia.html>

OEI. (s/f). Organización de los Estados Iberoamericanos. Recuperado de: <http://www.oei.es>

ANEXOS

Matriz

Matriz Entrevista Docentes				
Dimensiones	Intención	Conceptos Teóricos	Indicadores	Preguntas
Trayectoria Familiar	En esta se recupera información que tiene que ver con su contexto familiar, además de información de sus padres, hermanos y condiciones sociales, educativas y económicas de la familia.	Campo Habitus Capital	<ul style="list-style-type: none"> * Nombre *Estado Civil *Lugar y Año de Nacimiento *Integrantes de la Familia *Lugar actual de residencia *Condiciones Objetivas *Trabajo de los padres durante su infancia *Escolaridad de los integrantes de la familia *Aspiraciones Futuras 	<ol style="list-style-type: none"> 1.- ¿Cuál es su nombre? 2.- ¿Podría decirme su estado civil? 3.- ¿En qué año y en qué lugar nació? Podría platicarme ¿Cómo era este lugar? 4.- ¿Cuántos y quiénes son los integrantes de su familia? 5.- Si ordenara a todos los integrantes de su familia en una escala de mayor a menor edad ¿Cómo sería esta ordenación? 6.- ¿Qué ha significado para usted ser el hermano mayor/de en medio/menor)? 7.- ¿Cómo era y que efecto provocaba en usted el lugar en el que vivió durante su infancia? 8.- ¿En qué lugar vive actualmente? 9.- Podría decirme ¿Qué fue lo que permitió que usted llegara a vivir a ___? 10.- ¿Qué efecto provoca en usted el lugar donde vive actualmente? 11.- ¿En qué lugar y condiciones se ve viviendo usted, digamos en 10 años? ¿Por qué? 12.- ¿Cuál es el nivel de estudios que alcanzó cada uno de los integrantes de su familia y

				<p>qué fue lo que permitió que llegaran a ese nivel?</p> <p>13.- ¿A qué se dedicaban sus padres?</p> <p>14.- Podría platicarme, ¿Qué le decían sus padres sobre educación y el hecho de asistir a la escuela?</p>
Trayectoria Escolar	En esta se recuperan las condiciones escolares que permitieron a los agentes llegar a su último grado de estudios.	<p>Campo Habitus</p> <p>Capital Cultural</p> <p>*Institucionalizado</p>	<p>*Formación Escolar</p> <p>*Significados por nivel</p> <p>*Representatividad positiva / negativa de las asignaturas</p> <p>*Aspiraciones</p> <p>*Condiciones Objetivas</p>	<p>1.- ¿Cuál es el último grado de estudios alcanzado por usted?</p> <p>2.- ¿En qué lugar y escuela estudió...? Primaria</p> <p>3.- ¿Qué es lo más significativo que vivió durante esta etapa? ¿Por qué?</p> <p>4.- ¿Qué es lo que tuvo menos significación durante esta etapa? ¿Por qué? Secundaria</p> <p>5.- ¿Qué es lo más significativo que vivió durante esta etapa? ¿Por qué?</p> <p>6.- ¿Qué es lo que tuvo menos significación durante esta etapa? ¿Por qué? Bachillerato</p> <p>7.- ¿Podría contarme qué influyo para que usted estudiara en esta escuela?</p> <p>8.- ¿Qué es lo más significativo que vivió durante esta etapa? ¿Por qué?</p> <p>9.- ¿Qué es lo que tuvo menos significación durante esta etapa? ¿Por qué?</p> <p>10.- Al estar a punto de concluir su etapa de bachillerato y si pudiera ordenar de mayor a menor interés... ¿Cuáles eran las opciones de carrera que tenía en mente estudiar?</p> <p>11.- En esta misma lógica, ¿Cuáles eran las</p>

				<p>opciones de escuela de nivel superior en las que tenía en mente estudiar? Universidad</p> <p>12.- ¿Desde cuándo comenzó a pensar en una formación universitaria?</p> <p>13.- ¿Cuáles fueron las condiciones que permitieron que usted ingresara, se mantuviera y egresara de a la educación superior?</p> <p>14.- ¿En qué escuela y que estudio en la educación superior?</p> <p>15.- ¿Cuáles fueron las condiciones que permitieron que usted estudiara ___?</p> <p>16.- ¿Podría contarme qué influyo para que usted estudiara en esta escuela? Posgrados</p> <p>17.- ¿Ha cursado estudios de posgrado?</p> <p>19.- ¿Desde cuándo y porque comenzó a pensar en estudiar algún posgrado?</p> <p>20.- ¿Cuáles fueron las condiciones que le permitieron estudiar el posgrado o posgrados?</p>
Trayectoria Docencia	En esta se recuperan las condiciones objetivas y sociales que permitieron que los agentes llegaran al campo de la docencia como campo laboral, además de percepciones subjetivas sobre su labor	Campo Capital Disposición	<p>*Posibilidades de trabajo</p> <p>*Trabajo o Trabajos fuera de la UAEH</p> <p>*Condiciones Objetivas</p> <p>*Significado del ser docente</p>	<p>1.- Cuando usted egreso de la licenciatura ¿Cuáles eran las opciones que tenía en mente para desarrollarse profesionalmente?</p> <p>2.- ¿Podría platicarme si tuvo, o tiene alguno otro trabajo fuera de la docencia y de la Universidad? ¿Cuál o cuáles?</p> <p>3.- Para usted ¿Qué fue lo que le permitió que llegar a esos trabajos?</p> <p>4.- ¿Cómo fue que usted comenzó a laborar</p>

	como docentes dentro y fuera de la UAEH		<p>*Tiempo dedicado a la docencia</p> <p>*Trayectoria en la UAEH – LCE</p> <p>*Actividades según su adscripción a la UAEH</p> <p>*Aspiraciones futuras</p>	<p>en el campo de la docencia?</p> <p>5.- ¿Qué significado tiene para usted ser docente?</p> <p>6.- ¿Disfruta laborar en el campo de la docencia? ¿Por qué?</p> <p>7.- ¿Desde cuándo es docente de la universidad?</p> <p>8.- ¿Qué eventos relevantes pasaron para que usted fuera contratado como docente de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo?</p> <p>9.- ¿Qué eventos relevantes le permitieron llegar a ser docente en la Licenciatura en Ciencias de la Educación y en qué fecha sucedió esto?</p> <p>10.- ¿Cuáles o cuál fue su primer seminario como docente de la Licenciatura? ¿Cómo fue y cómo se sintió en este primer seminario? Entendiendo que usted es un profesor de tiempo completo / por horas dentro de la Universidad...</p> <p>11.- ¿Qué actividades realiza al ser docente de tiempo completo? ¿Cómo las realiza?</p> <p>12.- ¿Qué actividades realiza al ser docente por horas? ¿Cómo las realiza?</p> <p>13.- ¿Cómo ha sido su trayectoria como docente de tiempo completo / por horas dentro de la LCE?</p> <p>14.- En cuestión laboral, ¿Cómo se visualiza en 10 años?</p>
Trayectoria	En esta se recuperan las	Campo	*Inicios en la	1.- ¿En qué momento y porque tuvo

<p>Investigación</p>	<p>condiciones sociales, laborales y objetivas que permitieron a los docentes llegar a desacollarse dentro del campo de la investigación.</p>	<p>Habitus Capital Cultural *Incorporado Institucionalizado Objetivado Habitus Disposición</p>	<p>Ciencia *Autores *Concepción de Ciencia *Condiciones Objetivas *Producción científica *Conocimiento y participación en eventos académicos *Aspiraciones futuras</p>	<p>acercamiento con la Ciencia? 2.- ¿Podría mencionar los autores que teorizan o escriben sobre ciencia e investigación que ha leído? ¿Cómo fue que comenzó a leer a estos autores? 3.- ¿Cuál es su concepción de Ciencia? 4.- ¿Qué condiciones permitieron que usted se acercara al campo de la investigación? 5.- ¿Cómo fue que llegó al campo de la investigación educativa? 6.- ¿Cuál es la concepción de investigación e investigación educativa que más se apega a su forma de entender esta actividad? 7.- ¿Cuáles son las concurrencias o diferencias que encuentra entre sus concepciones sobre ciencia, investigación e investigación educativa y las de sus colegas? 8.- Para usted ¿Cuál es la importancia que tiene la investigación educativa en México? 9.- ¿Ha desarrollado trabajos de investigación educativa? ¿Podría platicarme alguno o algunos de estos trabajos de los que le hayan sido más significativos? 10.- ¿Ha participado en congresos, coloquios, seminarios donde se reúnen investigadores educativos? ¿Cuáles? ¿Qué condiciones permitieron que participara en este o estos eventos? ¿Cómo se sintió y cuál fue su experiencia en estos eventos? 11.- ¿Sabe que es el COMIE? ¿Qué opina de la labor realizada por COMIE? ¿Ha</p>
-----------------------------	---	--	--	--

				<p>participado en el CNIE organizado por COMIE? ¿Qué condiciones permitieron que participara en este evento?</p> <p>12.- ¿Cómo se ve a futuro dentro del campo de la investigación educativa?</p>
<p>Trayectoria Formación para la Investigación</p>	<p>En esta se recuperan las condiciones sociales y laborales que permitieron que los docentes llegaran a formar para la investigación en la UAEH</p>	<p>Campo Habitus Capital Cultural *Incorporado Institucionalizado Objetivado</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Condiciones Objetivas *Organización y actividades de la Academia de Investigación *Autores sobre formación para la investigación *Experiencia como docente en la formación para la investigación *Tiempo y regularidad de participación en la academia *Papel de la Investigación en la Formación como LCE *Participación en comités tutoriales o dirección de tesis *Aspiraciones 	<p>1.- Entendiendo que usted imparte seminarios inscritos en la academia de investigación dentro de la Licenciatura... ¿Cuáles fueron las condiciones y eventos relevantes que le permitieron formar parte de la Academia de Investigación?</p> <p>2.- ¿Cuáles son los criterios que se utilizan para organizar y dar funciones dentro de la Academia de Investigación a la que pertenece?</p> <p>3.- Podría platicarme ¿Qué temas se abordan de manera recurrente en las juntas de la Academia de Investigación de la que usted es miembro?</p> <p>4.- ¿Cuáles son las diferencias o concurrencias que encuentra entre la academia anterior y la nueva?</p> <p>5.- ¿Cuáles son los criterios que utilizan para asignar estas asignaturas?</p> <p>6.- ¿Podría mencionar algunos autores que teorizan o escriben sobre formación para la investigación que ha leído? ¿Por qué ellos?</p> <p>7.- ¿Cuáles fueron las condiciones que le permitieron desarrollarse como profesor de las asignaturas enfocadas a la formación para la investigación?</p>

			futuras	<p>8.- ¿Cuál y cómo fue su primer experiencia como docente de alguna materia dedicada a la formación para la investigación?</p> <p>9.- Dentro de las asignaturas encargadas de la formación para la investigación... ¿Cuáles imparte actualmente?</p> <p>10.- ¿Qué tiempo lleva participando en las asignaturas y seminarios correspondientes de la Academia de Investigación?</p> <p>11.- Este tiempo como docente de la academia de investigación ¿Ha sido de forma continua, semestre con semestre, año con año? ¿Por qué ha pasado o paso esto?</p> <p>12.- Sabiendo que las áreas de formación más importantes del Licenciado en Ciencias de la Educación son la docencia, la planeación, la evaluación, la capacitación, la intervención y la investigación, y si pudiera ordenarlas de mayor a menor importancia ¿Cómo quedaría este ordenamiento? ¿Por qué?</p> <p>13.- Para usted ¿Cuál es el papel e importancia que juega la formación para la investigación en la formación del Licenciado En Ciencias de la Educación?</p> <p>14.- ¿Cómo ha sido su experiencia durante su participación en los seminarios encargados para la formación para la investigación?</p> <p>15.- ¿Ha dirigido algún trabajo de tesis de alumnos de la licenciatura?</p> <p>16. ¿Cómo fue que llego a ser director de tesis? ¿Podría platicarme un poco de esta</p>
--	--	--	---------	---

				<p>experiencia?</p> <p>17.- ¿Para usted que significa ser director de tesis?</p> <p>18.- ¿Para usted que significa ser director de tesis?</p> <p>19.- ¿Qué espera que alcancen sus alumnos de las materias de investigación que usted imparte?</p> <p>20.- ¿Cuáles son las concurrencias o diferencias que encuentra entre su concepción y práctica de formación para la investigación y las de sus colegas?</p> <p>21.- ¿Cuáles serían sus aspiraciones individuales en el campo de la formación para la investigación?</p> <p>¿Existe algo más que desee agregar?</p>
--	--	--	--	---

Matriz de Información

DOCENTES																																			
Clave - Agente	Sexo		Estado Civil		Edad	Origen Pachuca		Tipo de población de origen		Vive en Pachuca		Ultimo Grado Académico			Formación Inicial UAEH		Maestría en UAEH		Doctorado UAEH		Contrato UAEH		SNI		Investigación como actividad primordial en su trabajo en la UAEH		Docencia como actividad primordial en su trabajo en la UAEH		Trabajo fuera de la UAEH		Participación en Eventos Académicos (Congresos, Coloquios)		Investigación como actividad primordial en su trabajo fuera de la UAEH		Antigüedad en la UAEH (Años)
	H	M	C	S		Sí	No	Rural	Urbana	Sí	No	L	M	D	Sí	No	Sí	No	Sí	No	PPH	PTC	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
OG R	X			X			X	X		X			X		X		X		X		X	X		X		X		X	X		X		3		
RG G	X		X				X	X		X			X		X	X		X		X	X		X		X		X	X		X		2			
GAMS		X	X				X	X		X			X	X		X		X		X		X	X		X		X	X		X		3			
CIPC	X		X				X			X			X		X		X		X		X	X		X		X		X	X		X		2		
JFMF	X		X				X	X		X			X		X		X	X		X		X		X		X	X		X		X		4		
ADTG		X	X				X			X			X		X		X				X		X	X		X		X	X		X		4		
AE M	X		x				X	X		X	X			X						X		X		X		X		X			X		4		
Total	5	2	6	1		0	7	4	1	5	2	1	1	5	1	6	2	4	3	2	2	5	2	7	5	2	2	5	2	5	7	0	1	1	

Entrevista



Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
Área Académica de Ciencias de la Educación
Maestría en Ciencias de la Educación



Guion de Entrevista

Fecha: _____ Hora de inicio: _____ Hora de término: _____

Código de Entrevista: _____

Número de Informante: _____

Entrevistador: _____

Objetivo del Instrumento: Recabar información relevante que sirva para la construcción, explicación y comprensión del proceso de producción de posiciones docentes en la Formación para la Investigación.

¡Buenos Días! Gracias por la atención y permitirme hacerle esta entrevista, la información que de aquí salga será de uso exclusivo para la investigación y se cuidaran los procesos de confidencialidad y ética de la investigación.

Trayectoria Familiar

¿Cuál es su nombre?

¿Podría decirme su estado civil?

¿En qué año y en qué lugar nació?

Podría platicarme ¿Cómo era este lugar?

¿Cómo era y que efecto provocaba en usted el lugar en el que vivió durante su infancia?

¿Cuántos y quiénes son los integrantes de su familia?

Si ordenara a todos los integrantes de su familia en una escala de mayor a menor edad ¿Cómo sería esta ordenación?

¿Qué ha significado para usted ser el hermano mayor/de en medio/menor)?

¿Cuál es el nivel de estudios que alcanzó cada uno de los integrantes de su familia y qué fue lo que permitió que llegaran a ese nivel?

¿A qué se dedicaban sus padres?

Podría platicarme, ¿Qué le decían sus padres sobre educación y el hecho de asistir a la escuela?

¿En qué lugar vive actualmente?

Podría decirme ¿Qué fue lo que permitió que usted llegara a vivir a ___?

¿Qué efecto provoca en usted el lugar donde vive actualmente?

¿En qué lugar y condiciones se ve viviendo usted, digamos en 10 años? ¿Por qué?

Trayectoria Escolar

¿Cuál es el último grado de estudios alcanzado por usted?

¿En qué lugar y escuela estudió...?

Primaria

¿Qué es lo más significativo que vivió durante esta etapa? ¿Por qué?

¿Qué es lo que tuvo menos significación durante esta etapa? ¿Por qué?

Secundaria

¿Qué es lo más significativo que vivió durante esta etapa? ¿Por qué?

¿Qué es lo que tuvo menos significación durante esta etapa? ¿Por qué?

Bachillerato

¿Podría contarme qué influyo para que usted estudiara en esta escuela?

¿Qué es lo más significativo que vivió durante esta etapa? ¿Por qué?

¿Qué es lo que tuvo menos significación durante esta etapa? ¿Por qué?

Al estar a punto de concluir su etapa de bachillerato y si pudiera ordenar de mayor a menor interés... ¿Cuáles eran las opciones de carrera que tenía en mente estudiar?

En esta misma lógica, ¿Cuáles eran las opciones de escuela de nivel superior en las que tenía en mente estudiar?

Universidad

¿Desde cuándo comenzó a pensar en una formación universitaria?

¿Cuáles fueron las condiciones que permitieron que usted ingresara, se mantuviera y egresara de a la educación superior?

¿En qué escuela y que estudio en la educación superior?

¿Cuáles fueron las condiciones que permitieron que usted estudiara ___?

¿Podría contarme qué influyo para que usted estudiara en esta escuela?

Posgrados

¿Ha cursado estudios de posgrado?

¿Desde cuándo y porque comenzó a pensar en estudiar algún posgrado?

¿Cuáles fueron las condiciones que le permitieron estudiar el posgrado o posgrados?

Trayectoria Docencia

Cuando usted egreso de la licenciatura ¿Cuáles eran las opciones que tenía en mente para desarrollarse profesionalmente?

¿Podría platicarme si tuvo, o tiene alguno otro trabajo fuera de la docencia y de la Universidad? ¿Cuál o cuáles?

Para usted ¿Qué fue lo que le permitió que llegar a esos trabajos?

¿Cómo fue que usted comenzó a laborar en el campo de la docencia?

¿Qué significado tiene para usted ser docente?

¿Disfruta laborar en el campo de la docencia? ¿Por qué?

¿Desde cuándo es docente de la universidad?

¿Qué eventos relevantes pasaron para que usted fuera contratado como docente de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo?

¿Qué eventos relevantes le permitieron llegar a ser docente en la Licenciatura en Ciencias de la Educación y en qué fecha sucedió esto?

¿Cuáles o cuál fue su primer seminario como docente de la Licenciatura? ¿Cómo fue y cómo se sintió en este primer seminario?

Entendiendo que usted es un profesor de tiempo completo / por horas dentro de la Universidad...

*¿Qué actividades realiza al ser docente de tiempo completo? ¿Cómo las realiza?

*¿Qué actividades realiza al ser docente por horas? ¿Cómo las realiza?

¿Cómo ha sido su trayectoria como docente de tiempo completo / por horas dentro de la L.C.E?

En cuestión laboral, ¿Cómo se visualiza en 10 años?

Trayectoria Investigación

¿En qué momento y porque tuvo acercamiento con la Ciencia y la Investigación?

¿Podría mencionar los autores que teorizan o escriben sobre estos temas que ha leído?

¿Por qué ellos?

¿Cuál es su concepción de Ciencia e Investigación?

¿Qué condiciones permitieron que usted se acercara al campo de la investigación?

¿Cómo fue que llegó al campo de la investigación educativa?

Para usted ¿Cuál es la importancia que tiene la investigación educativa en México?

¿Ha desarrollado trabajos de investigación educativa? ¿Podría platicarme alguno o algunos de estos trabajos de los que le hayan sido más significativos?

¿Ha participado en congresos, coloquios, seminarios donde se reúnen investigadores educativos? ¿Cuáles?

¿Qué condiciones permitieron que participara en este o estos eventos?

¿Cómo se sintió y cuál fue su experiencia en estos eventos?

*¿Sabe que es el COMIE?

*¿Qué opina de la labor realizada por COMIE?

*¿Ha participado en el CNIE organizado por COMIE?

*¿Qué condiciones permitieron que participara en este evento?

¿Cómo se ve a futuro dentro del campo de la investigación educativa?

Trayectoria Formación para la Investigación

Entendiendo que usted imparte seminarios inscritos en la academia de investigación dentro de la Licenciatura... ¿Cuáles fueron las condiciones y eventos relevantes que le permitieron formar parte de la Academia de Investigación?

¿Cuáles son las concurrencias o diferencias que encuentra entre sus concepciones sobre ciencia, investigación e investigación educativa y las de sus colegas?

¿Podría mencionar algunos autores que teorizan o escriben sobre formación para la investigación que ha leído? ¿Por qué ellos?

¿Para usted qué es formación para la investigación?

¿Cuáles fueron las condiciones que le permitieron desarrollarse como profesor de asignaturas enfocadas a la formación para la investigación?

¿Desde cuándo trabaja como formador de investigadores?

¿Cuál y cómo fue su primer experiencia como docente de alguna materia dedicada a la formación para la investigación?

Dentro de las asignaturas encargadas de la formación para la investigación... ¿Cuáles imparte actualmente?

¿Qué tiempo lleva participando en las asignaturas y seminarios correspondientes de la Academia de Investigación?

Este tiempo como docente de la academia de investigación ¿Ha sido de forma continua, semestre con semestre, año con año? ¿Por qué ha pasado o paso esto?

Sabiendo que las áreas de formación más importantes del Licenciado en Ciencias de la Educación son la docencia, la planeación, la evaluación, la capacitación, la intervención y la investigación, y si pudiera ordenarlas de mayor a menor importancia ¿Cómo quedaría este ordenamiento? ¿Por qué?

Para usted ¿Cuál es el papel e importancia que juega la formación para la investigación en la formación del Licenciado En Ciencias de la Educación?

¿Cuál cree usted que es el papel del docente en la formación para la investigación de los alumnos de la LCE?

Si pudiera describir su práctica de formación para la investigación ¿Cómo sería esta?

¿Qué espera que alcancen sus alumnos de las materias de investigación que usted imparte?

¿Cómo ha sido su experiencia durante su participación en los seminarios encargados para la formación para la investigación?

¿Ha dirigido algún trabajo de tesis de alumnos de la licenciatura?

¿Cómo fue que llego a ser director de tesis? ¿Podría platicarme un poco de esta experiencia?

¿Cuáles son las concurrencias o diferencias que encuentra entre su concepción y práctica de formación para la investigación y las de sus colegas?

¿Cuáles serían sus aspiraciones individuales en el campo de la formación para la investigación?

¿Existe algo más que desee agregar?