

**De las
actitudes
hacia la
formación
investigativa
al Yo-
Errático:
una
disidencia
teórica**

**Fernando
González Luna**

ISBN: 978-970-96834-3-1



9 789709 683431

De las Actitudes Hacia la Formación Investigativa al Yo- Errático: una Disidencia Teórica

Fernando González Luna.

Instituto Suizo Universidad.

Centro Internacional de Posgrados.

Instituto Latinoamericano de Estudios de Posgrado.

Universidad del País Inova.

Universidad Interamericana para el Desarrollo Campus Durango.



Primera edición: Septiembre 22 de 2025

Editado: en Durango, Durango, México.

ISBN: 978-970-96834-3-1

Editor: Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.

Diseño de portada: Fernando González Luna.

**Este libro no puede ser impreso, ni
reproducido total, parcialmente por
ningún otro medio sin la
autorización por escrito del editor**

Dedicada a ti, Ma. Teresa Luna M., mi madre hermosa.

Yo sé que existe Dios porque me cobija a través de ti.

La mejor persona de este mundo.

Tabla de Contenido

Resumen.....	i
Introducción.....	ii
Capítulo I. La Formación Investigativa. Más que una Dificultad Conceptual.....	1
Capítulo II. Las Actitudes y su Dificultad Epistemológica	35
Capítulo III. Planteamiento y Contextualización del Estudio	56
Capítulo IV. El Yo – Errático en las Actitudes Hacia la Formación Investigativa.....	88
Capítulo V. Los Contextos del Yo-Errático en las Actitudes Hacia la Formación Investigativa	134
Capítulo VI. La Investigación Formativa Vista Desde la Ética del Yo-Errático	170
Capítulo VII. La Disidencia Teórica de las Actitudes Hacia la Formación Investigativa	215
Conclusiones.....	237
Referencias Bibliográficas.....	266

Resumen

Las actitudes hacia la investigación han cobrado particular importancia con el fin de catapultar la disposición y orientación de los jóvenes universitarios de pregrado hacia la ciencia. Tomando en cuenta lo anterior, es que el objetivo general del presente estudio fue analizar el proceso de configuración de las actitudes hacia la formación investigativa en dos generaciones de estudiantes pertenecientes a carreras económico – administrativas de una universidad privada, ubicada en la ciudad de Mérida, Yucatán, México, entre los años 2024 y 2025. Para lograr este cometido, se desarrolló un estudio de caso, bajo el enfoque cualitativo, el cual contó con la participación de 34 educandos, a los cuales se les aplicó la entrevista, el grupo focal y la observación participante. Entre los resultados se identificó que las actitudes son configuraciones de experiencias vivenciales que suceden en relación con el entorno, en este caso, con el de tipo académico. Los contextos micro-sociales donde se desarrollan los estudiantes son importantes en dicha configuración; pues, la respuesta psicológica que se erige depende de la cultura investigativa que se promueva en la institución. Además, se identificó que la elección vocacional y la relación académica entre el alumnado y el profesor condicionan la configuración de experiencias en el aprendizaje de la investigación. Por último, se destaca el concepto de Yo-Errático como la identidad emergente que describe la transición del estudiante en el campo formativo y mediante la cual se desarrollan las actitudes hacia la formación investigativa.

Palabras clave: investigación, actitud, formación de investigadores, universidad.

Introducción

¿Recuerda usted cuando estudiaba su nivel pregrado o licenciatura?, ¿Cómo era usted?, ¿Qué le parecía estudiar?, ¿Qué opinaba de sus maestros?, ¿Cómo respondía ante los problemas?, ¿Qué tanto influía en usted lo que sucediera con sus compañeros, amigos, familiares y colaboradores en su trabajo?; pero, especialmente, ¿qué quería ser o llegar a ser, a partir de sus estudios?

Ahora bien, recuerde todas sus experiencias en el aprendizaje de la investigación: ¿Cuáles sucedieron a lo largo de toda su formación profesional?, ¿Cuál fue su característica principal?, ¿Quiénes la impartían?, ¿Qué calificaciones obtuvo?, ¿Cómo influyó en su forma de titulación?, ¿Qué se le facilitaba más?, ¿Qué se le dificultaba con mayor frecuencia?, ¿Cómo se sentía cuando tenía que resolver algún desafío académico que involucrara su capacidad para actuar como profesional?

Bueno, si usted pudo responder a todas o la mayoría de las anteriores interrogantes, se le felicita ampliamente: ya conoce qué son las actitudes hacia la formación investigativa. Todas las preguntas que se formularon en los primeros epígrafes de este apartado inicial son los elementos que conforman ese arduo, sinuoso y complicado proceso de formar la investigación.

En la actualidad, se expone que enseñar investigación es vital a nivel posgrado, ya que la generación de investigadores depende de los niveles de maestría y doctorado. Es más, es común encontrar puntos de vista que sostienen la exclusiva legitimidad del posgrado en esta generación, lo cual no es propósito de este libro contrariar ni poner en entredicho. Quien lo asuma, puede sentirse pleno de estar a favor de una idea que beneficia a la sociedad entera.

Sin embargo, a pesar de que se inician los procesos formativos de la investigación a nivel pregrado o licenciatura en el mundo hispanoparlante, no hay una posición rotunda o, al menos, que pueda ser satisfactoria sobre su utilidad en el terreno práctico. Como se revisará más adelante, la mayoría de los autores confiere una importancia menor, relativa y hasta atomizada de lo que puede aportar al respecto.

De hecho, se considera que la transcendencia que logran realizar los estudios de pregrado es moldear actitudes favorables hacia la investigación. Esto, a modo de representación social, opera de la siguiente manera: la licenciatura incentiva opiniones positivas hacia la investigación y, de esa forma, cuando se ingresa a la maestría, el profesional, antes estudiante, puede sentirse interesado y atraído por la idea de especializarse en ello.

No obstante, en el terreno de la educación, no existen garantías al respecto, o al menos, ninguna fórmula que prediga que todos los fenómenos sociales ocurrirán con la exactitud con la que fue vaticinada. De hecho, ingresar a maestría y egresar de doctorado, no garantiza, por sí mismo, que todo doctor o doctora pueda llevar a cabo investigaciones, como se dice, de calidad; pues, además de ser un sesgo, no existe una tendencia clara sobre la realidad de esta afirmación.

Por lo anterior, se confía en que la licenciatura pueda ser una afortunada introducción del fenómeno complejo de la investigación; pero, ¿qué es? Muchos son los autores que le definen y muchas más son las definiciones que abundan en la literatura. Más se complica la situación si se pudiera remitir al concepto particular que cada estudiante, cada catedrático, cada administrativo e, incluso, cada persona pudiera hacer al brindar su propia noción.

De acuerdo con Quispe y Vásquez (2022), la investigación es un conglomerado de procedimientos que son sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican a cualquier observación u examen para la obtención de conocimientos fidedignos. Esta definición logra captar la esencia de lo que impulsará una nueva formulación del estudiante que va en transición de su mundo académico al mercado laboral: la producción de conocimientos.

Cuando el alumnado está inmerso en sus estudios de licenciatura, empieza a generar una implicación particular en las prácticas y hábitos profesionales que le seguirán en toda su trayectoria profesional, empezando por el conocimiento y dominio progresivo de estas durante la formación universitaria.

No obstante, suele ser muy común que la investigación sea vista con desdén por no concebirla parte total de su formación, incluso, hasta un procedimiento burocrático que solo se cristaliza en la elaboración de la tesis. Esta es entendida, en el sentido popular de su representación, como un documento inmenso que involucra una innecesaria descripción de las actividades de investigación, mismas que pueden ser aversivas para ciertos educandos: leer mucho y escribir más. Entonces, la producción de conocimientos queda empequeñecida en un empastado de 100 cuartillas, aproximadamente.

A pesar de ese panorama, la investigación es la verdadera aportación de conocimiento a la ciencia, en primera persona y como genio creativo de esta labor tan imponente. Eso puede motivar a unos cuantos discentes y, en cambio, pasar desapercibido para otros: este escenario es comúnmente llamado actitudes, en específico, actitudes hacia la investigación.

Las actitudes, especialmente estudiadas desde la Psicología, la Pedagogía y la Sociología, cobra un protagonismo particular en el mundo académico. A pesar de que llevan un siglo de estar presentes en la escena teórica, aún no existe una definición que pueda satisfacer ello y esto, se demostrará en el transcurso de la lectura, llevará a una discusión a la que no siempre se es consciente de qué son: una forma de evaluar, de interactuar, de dirigirse, de entender la realidad o de corresponder al mundo que le rodea.

Laberíntico ha sido el sendero que lleva a su comprensión, especialmente, cuando se ve rodeada de otros constructos que también poseen su propio dinamismo y su propio desempeño, como son percepciones, interés, motivación, agrado, acuerdo, afecto, conducta, creencias, juicios y ansiedad. Ello, por sí solo, también plantea serias disyuntivas. Así que, a ciencia cierta, por vía histórica y metodológica, existe una dificultad para comprenderla desde la teoría, a pesar de ser un término muy frecuente en los estudios psicológicos.

De ahí que el tópico, ‘actitudes hacia la investigación’, prometa mucho conocimiento sobre cómo los estudiantes de licenciatura o pregrado evalúan, si es el verbo que el amable lector prefiere utilizar, el proceso de investigación. Sin embargo, aquí aparece una antinomia: si dicho alumnado, por estar en dicho nivel, no se puede especializar como ente investigador, ¿cómo podría generar actitudes hacia una práctica que no domina, no está inmerso y, por ende, se encuentra en proceso de aprendizaje?

Esta coyuntura lleva a refinar esta curiosidad y ajustar el constructo consolidando la indagación de las ‘actitudes hacia la formación investigativa’. No en la misma intensidad que ocurre con ‘actitudes’; pero, también existe una disparidad sobre cómo se conceptúa la ‘formación investigativa’.

De acuerdo con Morón (2024), la formación investigativa es un proceso de internalización e interacción de tipo cultural con las prácticas y actores que participan en su principal objetivo: promover y facilitar el aprendizaje de la investigación. Esta internalización comprende los conocimientos, habilidades y actitudes en pro de la innovación, el desarrollo tecnológico y la producción de conocimiento.

Por esta misma razón, es que lo más apropiado, para el nivel de estudios que presentan los discentes de licenciatura, es ahondar sobre estas actitudes hacia este tipo de formación. Esto es vital: la investigación es básica en la era de la sociedad del conocimiento, especialmente, porque aporta capital intelectual para incrementar la cultura, la innovación, la tecnología y la competitividad.

Sin embargo, los estudios que concentran el estado del arte en todo el mundo hispanoparlante, mencionan que existen actitudes negativas, incluso aversivas, al proceso de realizar tesis que es, como señalan Ramos y Escobar (2020), “en la mayoría de los casos, los estudiantes tienen su primera experiencia investigativa con la tesis” (p.103), lo cual dificulta significar a la investigación como algo más allá que esta última.

Si la función del nivel pregrado es preparar la disposición emocional, que es como algunos autores también definen a las actitudes, hacia la investigación; entonces, debe existir un esfuerzo sistémico e institucional en la educación terciaria o superior para fomentar un nuevo rol y un nuevo ethos entre los estudiantes universitarios para que, una vez alcanzada la meta de ingreso al posgrado, puedan desempeñarse exitosamente.

Pero, la importancia de este tema radica en que, los estudios de licenciatura, logran ser bastante complicados, al encontrarse los educandos en medio de diferentes procesos al mismo tiempo: cumplir las expectativas personales, sociales, familiares y

personales; crear hábitos que disciplinen la formación en su carrera; socializar armónicamente con los compañeros como futuros colegas de profesión; lidiar con las propias ventajas y desventajas que enfrentan ante el estudio; y, se añade, asentar sus metas personales en armonía con su nuevo rol científico.

Dentro de ese tejido, el papel de la investigación cobra una dinámica particular, ya sea en agrado o en repulsa de cómo enriquece su perfil competencial, tanto disciplinar como transversal, lo cual torna interesante el estudio de estas actitudes hacia esta formación, en particular. Es así que, además de la cantidad moderada de antecedentes al respecto, es esencialmente útil bucear en este terreno.

Para lograr lo anterior, es que se realizó un estudio de caso, bajo el enfoque cualitativo, con el objetivo de analizar el proceso de configuración de las actitudes hacia la formación investigativa en dos generaciones de estudiantes pertenecientes a carreras económico – administrativas de la Universidad Homérica, nombre ficticio de la verdadera institución abordada, entre los años 2024 y 2025. En este caso, como se advierte más adelante, se tomó el caso de dicha organización como estudio instrumental, es decir, interesó como referente de cómo podrían otros educandos vivir esta situación formativa en otras instituciones.

Para lo anterior, se siguieron los pasos que marca Galeano (2018) dividido en tres etapas: la exploración – diseño, la recolección – sistematización de datos y el análisis de resultados. Estas etapas se pueden comprender en varias fases que Maestre (2020) situaba como hermenéutica o comprensión de los antecedentes; contextualización para definir un objeto de estudio; interacción con los informantes para recolectar datos; abstracción y generalización para confrontar las premisas de un marco teórico;

razonamiento dialéctico, con el fin de triangular los datos; interpretación, tomando en cuenta los puntos de vista de los informantes; y, por último, la sospecha para tomar una perspectiva crítica, orientándose hacia el refinamiento de la teoría.

Se considera amplia la gama de aportaciones que la presente obra e investigación genera; especialmente, lo que implica proponer una disidencia teórica donde se ofrece una nueva conceptualización y explicación profunda, enlazando diferentes puntos empíricos que no estaban completamente relacionados, acerca de las actitudes.

De hecho, se hilvana la utilidad de diferentes constructos abordados en diferentes estudios; pero, de forma aislada, como autorregulación, ansiedad o interés, por ejemplo, dentro del nuevo ensamble teórico de las actitudes, al amparo de elementos sociológicos, como lo estila la corriente crítica, a través de un constructo tan importante como lo es el *habitus*.

Dentro de estas aportaciones se explica, con mayor profundidad, cuáles han sido las limitaciones en la comprensión de las actitudes; especialmente, porque se ofrece una nueva mirada crítica, señalando otros aspectos no estudiados hasta el momento, como son la importancia de los contextos áulicos, institucionales y socio-familiares en su reproducción.

Es, justamente, en el terreno de estos contextos, donde se relaciona cómo la calidad escolar y la cultura de la investigación poseen un nexo directo e importante en el desarrollo y modificación de las actitudes hacia la formación investigativa. Por esta razón, es que la interacción entre estas experiencias y los contextos redefine por qué las actitudes necesitan ser abordadas desde otro punto de vista teórico y, además, negar la relación unidireccional que, generalmente, se brinda sobre la expresión de las actitudes,

señalando la vitalidad de la interacción psicosocial, por encima de la definición psicológica.

También se abordan aspectos relacionados con la ética, los valores y los fines personales del estudiante a la luz de dos situaciones de alto impacto en el terreno formativo de la investigación: la transcendencia de la elección vocacional, como impacto adhesivo e identitario al fenómeno de las actitudes, en primer lugar; mientras que, en segundo lugar, el vínculo académico entre el enseñante de la investigación y el aprendiz de la misma, cada uno de ellos con sus propios hábitos.

Esta aportación es amplia y profunda, ya que, cuando la formación investigativa se desarrolla acorde a las necesidades de aprendizaje, puede ser importante en la confrontación de valores e ideales del prototipo que los mismos educandos se han forjado en base a su disciplina. Por ello mismo, el aprendizaje de la investigación implica mayor debate moral de lo que los discentes y los teóricos, dicho sea de paso, esperan.

Por último, considerándose la aportación con más importancia, se acompaña el constructo central que es el eje de las actitudes y que da título a la presente obra, el cual es el Yo-Errático, definido como la identidad que subordina a las actitudes y la que explica ampliamente cuál es el dinamismo, funcionalidad y transcendencia de las actitudes en el terreno del aprendizaje universitario.

Todas estas aportaciones son las que se esperan puedan servir a cada uno de los lectores, con especial acento a los psicólogos; sin embargo, a quienes puede ser útil, con mayor incidencia, es a todos los profesores e investigadores que están dispuestos a asumir el riesgo, palabra insigne en el actual estudio, de comprender el fenómeno de las actitudes como base psicológica del aprendizaje, conociendo las pautas para una futura

intervención en las aulas universitarias, sin importar si la matrícula pertenece a diferentes disciplinas o posee intereses heterogéneos.

Este libro se compone de siete capítulos, mostrando, cada uno de ellos, diferentes aristas que pueden interesar al público lector y que, además, se descubre, conforme va progresando la lectura, cada elemento nuevo se suma e integra a los demás.

En el primer capítulo se ofrece un estudio monográfico sobre la formación investigativa contemplando su definición, conceptos relacionados, tensiones y evidencia empírica que demuestra los beneficios y dificultades existentes para su desarrollo.

En el segundo acápite se ofrece un ensayo sobre las peripecias epistemológicas que existen acerca de la definición de las actitudes, exponiendo su rastreo histórico y las controversias que pueden existir alrededor de las evidencias que acompañan a las teorías que las han abordado desde casi un siglo.

La tercera parte de esta investigación se centra en la delimitación del objeto de estudio, especificando el robusto estado del arte que se localizó, acompañado de la problematización, las preguntas de investigación, la justificación y la descripción de las condiciones académicas de la Universidad Homérica.

También, se añaden las pautas metodológicas que sirvieron de timón a lo largo de la segunda y tercera etapa que señalaba Galeano (2018), exponiendo su enfoque, diseño; pero, de forma especial, sus vías de rigor, como los tipos de triangulación, saturación, credibilidad y dependencia.

A partir de la cuarta sección empiezan los resultados mediante la codificación axial. Por ejemplo, en dicho apartado se describen y analizan a profundidad los resultados en torno al Yo-errático. En el quinto capítulo, ocurre la misma situación; pero,

en esta ocasión, sobre los contextos que impactan en la configuración de las actitudes de esta citada identidad. También, en el sexto acápite, se repite la dinámica anterior, con la salvedad que le distingue de las anteriores secciones es la hondura analítica sobre lo que implica la ética formativa en el proceso de aprendizaje de la investigación.

Para finalizar, el séptimo apartado recoge la esencia de la codificación selectiva, enlazando las diferentes dimensiones de las actitudes, diversificándolas y explicando ampliamente cuál es la estructura y dinámica de estas en relación al constructo emergente 'Yo-Errático'.

Una vez contemplados todos estos elementos, se invita al amable lector a iniciar esta senda maravillosa de lectura, esperando esta obra que se ofrece, sea de su completo placer y, con mayor esperanza, brinde utilidad. Bienvenidas y bienvenidos.

Capítulo I. La Formación Investigativa. Más que una Dificultad Conceptual

La investigación es reconocida a nivel internacional como la vía regia para dar una respuesta a las actuales exigencias laborales, económicas, sociales y culturales. Esta coyuntura representa un hito en el avance de los Estados emergentes y la satisfacción de diversas necesidades profesionales, como lo señalan diversas dependencias financieras a nivel global.

Ejemplificando lo anterior, el Banco Interamericano de Desarrollo (2021) considera que, entre las competencias digitales necesarias por fomentar, se encuentra la solución de problemas, misma que se relaciona directamente con el acto de investigar. Por otro lado, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha reiterado la importancia de la investigación como la autopista idónea para alcanzar la innovación profesional que, junto a la creatividad, su interacción consolida la emergencia del conocimiento mediante la movilización de las competencias transversales y disciplinares (Romero, 2021).

La investigación es considerada una competencia transversal, de acuerdo con el Proyecto Tuning (Beneitone, et al., 2007); pues, en plena sociedad del conocimiento, su valor es invaluable: la producción científica estaría enfocada a la economía basada en el conocimiento (Valenzuela, 2016), siendo esta su principal aportación. Como señala Ramírez (2016), “la acumulación de conocimiento determina la capacidad de innovar en un entorno en el que crecen las facilidades de acceso a la información (...)” (p.74).

Para facilitar la innovación, la solución de problemas y la conversión de la información en conocimiento, la investigación adquiere una faz protagónica en el terreno

profesional, siendo la educación superior su principal plataforma. Nuevamente, la OCDE, en 2019, señaló que las políticas públicas deben estar orientadas a las competencias; pues, “invertir en investigación y desarrollo (I+D) ayuda a desarrollar el conocimiento y las competencias, incentiva la innovación y mejora la capacidad de una empresa para adquirir y explotar la base de conocimiento disponible" (p.37).

Entonces, es así que se incentiva un sólido triángulo: Estado – universidad – empresa, donde el primer ente invierte en el segundo para responder a las necesidades económicas del tercero. Sin embargo, el hecho de que la universidad se ubique en el plano intermedio de la secuencia no implica que el proceso de producción científica posea una comunicación unidireccional: la empresa manifiesta un alto nivel de exigencia en la depuración del conocimiento científico, producto de la I+D y, a su vez, para que este fin se cumpla, el Estado requiere que la educación superior funcione bajo criterios y estándares de calidad en sus funciones sustantivas: la extensión, la difusión y, especialmente, la enseñanza de la investigación.

Por lo tanto, la universidad se ubica en un terreno especialmente problemático, debido a que debe responder efectivamente a ambos entes, complicando y tensionando su rol, multiplicando el surgimiento de dificultades que involucran a todos sus agentes: rectores, directivos, administrativos, profesores, estudiantes y otros miembros que inciden en su desarrollo, como son empresarios, políticos y líderes de opinión que aparecen en los medios de comunicación masiva.

Las alusiones a las exigencias de profesionalización y competitividad económica que prepara la educación superior se identifican de forma frecuente en las justificaciones que se erigen tras las investigaciones realizadas en este nivel. Por ejemplo, es común

encontrar que la investigación fortalece la formación integral de personas competitivas en el entorno global (Álvarez, 2023; Barrios y Delgado, 2020; Casimiro, et al., 2020; Castro, 2017; Castro, et al., 2020; De Tran, et al., 2021; Duarte y Kwang, 2024; El Achi, et al., 2020; Guzmán, 2021; Loayza, et al., 2021; Mestas, et al., 2024; Ochoa-Vigo, et al., 2016; Rojas, et al., 2020; Romaní y Gutiérrez, 2022; Ruz, 2020; Santabárbara, 2020; Santabárbara y López-Antón 2020; Serje, et al., 2021; Quezada, 2019; Viteri y Regatto, 2024).

La idea de que la investigación contribuye sinérgicamente al desarrollo competencial de los profesionales emergentes multiplica las aristas que encierran las responsabilidades de las Instituciones de Educación Superior (IES) allende y aquende las fronteras mexicanas. Por ejemplo, son bastantes los investigadores en diversas latitudes que consideran que las universidades, cualquiera que sea la oferta educativa que promuevan, en su seno, no están desarrollando una cultura de investigación que impulse el desarrollo de dicha función sustantiva (Aldana, 2020; Erráez, et al., 2020; Castro, 2017; Cota, et al., 2019; Duarte y Kwang, 2024; Guzmán, 2021; Herrera, et al., 2022; Huaroto y Magallanes, 2020; Loayza, et al., 2021; Luna, 2021; Martínez y Guzmán, 2021; Mestas, et al., 2024; Navarro, 2020; Ochoa-Vigo, et al., 2016; Rojas, et al., 2020; Rueda, et al., 2022; Sánchez, et al., 2020; Sánchez, 2021; Santabárbara y López-Antón 2020; Serje, et al., 2021; Quezada, 2019).

Entonces, si la investigación resulta ser un imperativo suficientemente claro para catalizar el desarrollo de las sociedades emergentes y, además, si es necesario la colaboración entre Estado, empresa e IES, ¿por qué resulta tan complicado ejercerla desde las actuales demandas sociales y políticas?

El Factor Competitividad en la Educación Superior Mexicana del Siglo XXI

La expansión de la educación superior en México tuvo un avance sorprendente a lo largo del siglo XX: por ejemplo, la matrícula de 743 542 estudiantes en 1976 creció a 5 519 791 en el ciclo escolar 2024 - 2025 (Secretaría de Educación Pública, 2025) y con ello evolucionaron sus propias tensiones, siendo muy notorias; pero, no monopólicas, en las universidades públicas. Tal como lo explica Valadés (2013), las IES no se encuentran al margen de las necesidades sociales sumando las divergencias ideológicas que alimentan las disputas por su funcionamiento.

Sin embargo, con el paso del tiempo, las tensiones sucedieron en las fauces de las mismas políticas públicas y las tensiones en la relación Estado – universidad se editaron con la llegada de la década de 1980 y su giro hacia políticas evaluadoras, donde el financiamiento de los entes públicos quedó supeditado al cumplimiento de criterios de eficacia y eficiencia, a tal punto que, conforme transcurrieron los años, se fueron interiorizando, en las representaciones sociales, los discursos y narrativas de los miembros de las diferentes comunidades universitarias. Como relata Luengo (2003), un nuevo léxico apareció dinamizando otro tipo de roles y relaciones: los estudiantes se transformaron en clientes, las IES en corporaciones, los profesores en gestores pedagógicos y los directivos en gerentes, propio del quehacer empresarial.

No obstante, esta política de calidad conllevó a profundizar la separación elitista entre las universidades públicas y privadas, quienes, paradójicamente, buscaron la misma pretensión: la certificación de la calidad al estilo empresarial. Como lo expuso Maldonado en 2005:

Todas las instituciones de educación superior, las de mucho prestigio y tradición académica y las que todavía no la tienen, las oficiales y las privadas, que aspiren hacer algo más que comercios y diplomas, las que se llaman universidades y las que se llaman de otra forma, tienen que aspirar a la calidad que corresponda a su misión, con su función propia y tienen que rendir cuentas (p.33).

Esta ambición implicó el fenómeno de masificación de las aulas y, con esto, la promesa de movilización social ascendente para la clase media y baja; sin embargo, de acuerdo con Dias (2005), esto precipitó que "... un número cada vez mayor (de alumnos estuviera) llegando a la educación superior sin el nivel adecuado de preparación para estudios de mayor exigencia. Esto también explica el aumento de cursos de baja exigencia..." (p.33), desembocando que se dañaran varias de sus funciones sustantivas, entre ellas, la falta de investigación, considerada como una "práctica sistemática y articulada de manera inseparable de la enseñanza y la vinculación con la sociedad" (p.33).

Y no solo la sociedad. La investigación crea conocimiento de alto valor para la actividad económica y, per se, también es otro campo de competitividad. Martínez (2005) apuntala a que las IES deben poseer una 'actitud' (sí, una 'actitud') de mantener vigente su currículum para ofrecer contenido de alto valor científico y, sin despegarse de esta idea, económico, bajo el velo de la suma I+D. Por ello, la investigación en México también posee su propio sistema de certificación de calidad en investigaciones, a través del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), y del ahora Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), comentaba Martínez.

Tal como se vaticinaba, la formación en investigación dejó de ser un valor añadido para ser un factor inexorable de la representación socioprofesional de éxito y competitividad. Acudiendo a cifras de 2005, Ramírez (2016), exponía que en México existían 1.2 investigadores por cada mil personas económicamente activas, mientras que Bretón y Carranco (2021) manifestaron que, en 2016, solamente el 2.46% de los 617 investigadores adheridos al SNI realizan investigación consolidada, en este caso, de tipo educativo; por lo cual, la formación de investigadores no se acercaba al 15%, apuntando a que la causa principal era la restricción de recursos en el área de investigación.

De acuerdo con cifras más recientes del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2023), hacia 2022 se calcularon 36,624 investigadores, tendencia al alza, atribuido al aumento en la partida presupuestaria de \$6,693.34 millones de pesos, fomentando lo que Ramírez (2016) ha catalogado como ‘cultura investigativa’, mediante el apoyo a la formación y consolidación de recursos humanos, siendo los estudios de posgrado el garante de “la generación de conocimientos novedosos e innovadores desarrollos tecnológicos” (Bretón y Carranco, 2021, p.210), misma que no se puede cumplir con el nivel pregrado, ya que “necesitamos agarrar muchachos de licenciatura y formarlos en el plano doctoral, porque ese conocimiento es muy especializado, requiere mucha dedicación” mencionaba Martínez (2005, p.174) pocas décadas atrás.

Sin embargo, esta expectativa, con el paso de los años, no se ha cumplido: de acuerdo con Bretón y Carranco (2021), varios estudiantes de posgrado no cuentan con el desarrollo suficiente de las competencias investigativas. De hecho, en la región existe la problemática del déficit numérico de graduados de doctorado que realicen

investigaciones de alta calidad, clamando por la integración de la educación científica y tecnológica desde edades tempranas (Ramírez, 2016); aunque, como lo expusieron los primeros autores de este epígrafe, una de las mayores dificultades radica en su enseñanza que “va más allá de transmitir o aprender una técnica o un procedimiento, consiste en impulsar y desarrollar diversas habilidades y actitudes del pensamiento científico” (p.213).

Dias (2005) comentaba, a principios de siglo, que la valoración del estudiante, ya no como sujeto histórico de aprendizaje, sino como un cliente cuya inversión en su formación educativa superior incrementaba su valor competitivo en el mercado, llevaba al fortalecimiento de la ideología del éxito personal, al mismo tiempo que desahuciaba el significado pedagógico de la formación: esa es justamente, la realidad que ha sobrevivido hasta la actualidad y es la misma realidad donde aparece las tensiones académicas de la formación investigativa, como se reflejará en los resultados del presente estudio.

La Formación Investigativa

Como ya se señaló en la sección anterior, la formación investigativa (FI) es considerada indispensable para el desarrollo profesional de toda persona, sin importar si proviene desde un perfil competencial transversal o disciplinar.

De acuerdo con Morón (2024), la FI es un proceso de internalización e interacción de tipo cultural con las prácticas y actores que participan en su principal objetivo: promover y facilitar el aprendizaje de la investigación. Esta internalización comprende los conocimientos, habilidades y actitudes en pro de la innovación, el desarrollo tecnológico y la producción de conocimiento.

Como lo aseguran Hidalgo y Pérez (2015), las prácticas de la FI se traducen en la mera enseñanza de la teoría y las técnicas de la metodología de la investigación, dentro de un escenario áulico, generalmente reposado en algunas asignaturas que se desprenden del programa oficial de estudios, en los cuales se espera la ejecución de algún proyecto que permita practicar, en aprendizaje experiencial, lo impartido.

Un asunto fundamental que se aborda es que la FI pone en marcha los resortes epistemológicos del currículum, a nivel transversal, cuando potencian en los discentes la capacidad de desarrollar resultados visibles y socialmente relevantes; no obstante, existe un amplio desconocimiento, como aseguran López, et al. (2017), de lo que esto implica y, peor aún, cómo llevarlo a cabo durante la permanencia de estudio en los discentes.

La utilidad de la FI en el terreno académico es amplia, más no es variada y cuenta con varias condiciones y limitantes que es necesario enfatizar, ya que, como recuerdan Hidalgo y Pérez (2015), al ser en un terreno estrictamente académico, esta formación siempre está vinculada al currículum y, por ende, al proceso enseñanza – aprendizaje, cuya didáctica será esencial para la aprehensión y comprensión de los aspectos filosóficos, teóricos y técnicos que implica la investigación, especialmente, cuando los estudiantes son personas que están profesionalizando la elección vocacional que decidieron tiempo atrás.

Zamora (2014), haciendo alusión de la teoría de Lev Vygotsky en dicho proceso, señala que todo discente deberá aproximarse sucesivamente al fenómeno de la investigación donde la figura docente le guiará mediante “contingencias, procesos de instrucción, interrogantes, estructuras de clase, retroalimentación...” (p.77). Sin embargo, a este escenario lo denota como un ‘problema aún por resolver’, ya que el

cultivo de las competencias investigativas depende de que el aprendiz esté dotado de “herramientas de aprendizaje necesarias, incorporadas por el docente en su labor educativa que contribuya a la búsqueda científica y la solución de problemas profesionales...” (p.83); pero, estas herramientas se ven envueltas en un torbellino de variables, como son las actitudes de los estudiantes, la cultura científica imperante, factores de personalidad, entre otros más que se mencionarán más adelante.

Su desarrollo no suele ser lineal y, en varias ocasiones, atraviesa diferentes situaciones que tornan problemática su evolución. Tal como lo expusieron Sánchez, et al. (2020), la FI varía en gran medida en la capacidad en la que el estudiantado se sienta atraído y motivado por la investigación; de igual manera, el conocimiento previo es importante, apareado con la sensación de ansiedad que, en no pocas ocasiones, despierta el afrontamiento de estos escenarios. También identificaron desvinculación formativa experiencial previa, así como prácticas áulicas estériles que impiden mayor desarrollo competencial investigativo, evidenciando la falta de experiencia y/o conocimiento por parte de los catedráticos asignados. En suma, es una resistencia producto de un escenario académico – institucional no favorecedor.

La Investigación Formativa

El concepto de FI puede parecer bastante diáfano ante la vista de un profano; no obstante, existe otro muy similar que coloca el sentido inverso de los elementos de la ecuación: en este caso, la investigación es la vía para el aprendizaje. A esto se le ha denominado ‘investigación formativa’ (IF).

La IF concibe que el método científico es una vía didáctica constructora del conocimiento y el aseguramiento del pensamiento creativo, así como el de tipo crítico, mediante proyectos donde el plano común sea detectar y problematizar situaciones prácticas (Guerra, 2017; Pirela, et al., 2016).

En este caso, la IF se posiciona como un ente con mayor dinamismo, donde se puede pensar que las IES cumplen con sus funciones sustantivas, ya que se ofrece como un medio alternativo y atractivo de poner en marcha a la investigación como estrategia didáctica.

Un aspecto que comparte con la FI es que, de acuerdo con Pirela, et al. (2016), no se busca generar conocimiento, a priori, en el nivel pregrado; por lo tanto, como plataforma pedagógica, se espera que los educandos desarrollen las competencias investigativas. La visión propositiva de estos autores es que la transformación ocurra en el plano curricular, incorporando competencias transversales, la formación teórica y la capacidad del discente para la exploración, búsqueda y sistematización de información.

Una idea muy cercana a esta noción estriba en la propuesta de Campos y Bravo (2023) cuando mencionan que la IF debe desarrollarse mediante un diagnóstico certero de cuánto los dispositivos de investigación existentes en cada IES facilitan el desarrollo de la calidad educativa, vista en la planeación académica, la actualización docente en materia investigativa y su transversalidad en las asignaturas comprendidas en la malla curricular, elementos muy similares a los que pudieron identificar Sánchez, et al. (2020).

Es así que la IF “posibilita una mejor integración entre actores educativos y las instituciones afines, permitiendo a la vez, la potenciación de habilidades investigativas, para hacer de la práctica, una asignatura base para la formación de los egresados (...)”

(Campos y Bravo, 2023, pp. 44 – 45). Ya sea mediante el método científico o con derivaciones sociocríticas, como lo es la investigación – acción, lo importante es disponer de diversas opciones que permitan el desarrollo de estas competencias y la construcción de conocimiento entre discentes universitarios.

Un ejemplo de lo anterior, se puede localizar en los resultados obtenidos por Martínez y Guzmán (2023), donde los estudiantes universitarios desarrollaron la sistematización de lecciones aprendidas, la comprensión teórica de los conceptos adquiridos y la participación en proyectos donde precisaron exitosamente la operación metodológica científica. De igual manera, incrementaron su habilidad para trabajar en equipo y mejoraron su opinión sobre la investigación.

Caldo de Cultivo: las Tensiones Emergentes

Es cierto que el objetivo, tanto de la FI como de la IF, es familiarizar al estudiante con los procesos metodológicos que se ciernen alrededor de la investigación. Para lograr este efecto es importante que, como apuntan Campos y Bravo (2023), los educandos desarrollen las respectivas competencias que les permitan enfrentar con mayor exactitud los retos de la profesionalización. De igual forma, como lo concibe Guerra (2017), si el objetivo es desarrollar las cualidades necesarias que permitan a los discentes el dominio de la metodología científica, ambas modalidades son complementarias en la formación superior universitaria.

Sin embargo, como se pudo apreciar en los párrafos anteriores, existen elementos que, tanto en la FI como en la IF, se encuentran completamente reunidos: las tensiones emergentes. Ellas son producto de dificultades y complicaciones que aparecen en el

transcurso pedagógico que pretende la generación y desarrollo de las competencias investigativas. Estas tensiones son de tipo curricular, pedagógica y, se añade, la ambición por la calidad educativa: cada una de ellas será explicada y desarrollada acorde a la naturaleza de las expectativas que se ciernen alrededor de la FI.

Tensión curricular

Como lo señalaron en su oportunidad Campos y Bravo (2023), las competencias investigativas se prevén en la planeación institucional y el diseño curricular de cada estudio de pregrado que ofertan las IES. De hecho, es necesario, acorde con esta visión, que el eje de investigación vertebral la estructura curricular, permitiendo una sofisticación en el perfil de egreso de los estudiantes, teniendo como base la capacidad de solución de problemas disciplinares y transversales.

Ahora bien, para que exista un currículum que pueda destilar el eje de investigación, es necesario que exista una programación curricular que permita atender las necesidades del desarrollo competencial investigativo. Por lo anterior, aquellos que gestionen el diseño curricular, deben contemplar la articulación pertinente de dichas necesidades en las asignaturas que se verán reflejadas en los planes de estudio.

No obstante, el paso discursivo a lo práctico puede ser un camino sinuoso, pues los resultados en la cotidianeidad difieren de lo pretendido. Como señala Luna (2021), “se desconoce si lo que propone el plan de estudios favorece *per se* el desarrollo de las competencias investigativas (...) es adecuado para el implementar el currículum y conducir al estudiante al desarrollo de las competencias investigativas...” (p.19).

Es cierto, como analizó Luna (2021) sobre su estado del arte, que la operación de la FI desde el currículum mejora el desarrollo de estas competencias; pero, también es cierto que existen programas académicos en desbalance que desconectan la investigación de la preparación académica disciplinar. Y es aquí donde emergen varias tensiones que aparecerán de forma sucesiva e interminable. Garzón y Gómez (2010) definen su importancia de la siguiente manera:

Entendido así, el currículo establece relaciones con la cultura de diversas maneras, entre ellas, aquellas mediadas por las relaciones de poder que subyacen a la selección de los contenidos, las cuales se ocultan y diluyen en múltiples justificaciones que se esgrimen para legitimar una u otra selección de contenidos... (p.90).

Es muy importante señalar que las advertencias señaladas son la génesis de las tensiones que se entrañan en las intenciones institucionales. Estas relaciones son, de acuerdo con el análisis de Hidalgo y Pérez (2015), las que plantean dos elementos determinantes en la FI de los estudiantes de posgrado:

- 1) Determinar que en el pregrado se debe fomentar una introducción metodológica y didáctica de la investigación.
- 2) El establecimiento duopólico de asignaturas como 'Metodología de la Investigación' (MI) y 'Seminario de Tesis' (SI).

Dichos encisos marcan el reto de las IES latinoamericanas de generar un trayecto de transición articuladora entre pre y posgrado, ya que esta diferenciación de pretensiones entre ambos niveles sucede bajo la idea subyacente de que las competencias investigativas adquieren mayor complejidad en su aprendizaje y encuentra

como cúspide los estudios doctorales, reduciendo, como lo explican Garzón y Gómez (2010), a la FI a una pedagogía de transmisión de los aspectos básicos.

Como lo explican Díaz, et al. (2022), esta formación encuentra como máxima expresión la realización de tesis de pregrado, o también llamado trabajo final de grado, y/o la conformación de proyectos de investigación en diversas asignaturas. Esta situación se cristaliza en un trayecto burocrático, donde las IES suelen imponer, vía curricular, estas asignaturas en el afán de conocer cómo un discente soluciona un problema investigativo de la disciplina científica a la que pertenece, mediante el método científico. Como señalan Ramos y Escobar (2020), “en la mayoría de los casos, los estudiantes tienen su primera experiencia investigativa con la tesis” (p.103), mientras tanto, la MI “proporciona las competencias fundamentales para abordar una investigación a partir de la racionalidad lógica, objetiva y reflexiva” señalan Pastora, et al. (2020).

Acorde con lo presentado por Pastora, et al. (2020), cursar la asignatura MI debe estar precedida por los estudios básicos de epistemología para que los estudiantes conozcan a profundidad el proceso de innovación o constitución de teorías. Esta será el resorte de conocimientos para arrancar cualquier forma de desarrollo investigativo, bajo cualquiera de sus modalidades.

Pero, ambas materias, con el advenimiento de las estructuras burocráticas de las IES y de las influencias de poder en el currículum, como lo advertían Garzón y Gómez (2010), empobrecen las materias de MI y ST. Esta situación la detalla Contreras (2021) al señalar que estos últimos, por la naturaleza impositiva curricular, se han convertido en una pretensión pedagógica homogénea que atiende estudiantes con objetos de estudio y metodologías diferentes. La figura responsable es un catedrático que no

necesariamente será el asesor o tutor de tesis y, por ende, no guarda relación cercana con esas líneas de investigación. Mientras tanto, los estudiantes acuden por obtener una calificación.

Sin embargo, Hidalgo y Pérez (2015) advierten que una condición indispensable ante las determinaciones curriculares es que toda universidad debería integrar la investigación de forma transversal. Sin embargo, cuando los estudiantes empiezan su etapa final de estudios, el desarrollo competencial académico y transversal puede ser bastante irregular.

En el plano nacional, Morquecho y Vizcarra (2021) expusieron que los estudiantes de Psicología tapatíos percibían como insuficiente su fortaleza competencial basada en el trabajo en equipo, plantear un problema de investigación, desarrollo del conocimiento y la gestión de la información. En tanto, González (2021) identificó que los estudiantes duranguenses de carreras económico – administrativas mostraban dificultades de redacción, ortografía y nivel de desempeño matemático, así como un nivel de autoeficacia percibida dependiente de la calificación obtenida.

En el plano internacional, Perdomo y Morales (2022) encontraron que los estudiantes peruanos mostraban errores de redacción, dificultad severa en la aplicación de criterios de formato y en la gestión del tiempo. En Colombia, Caicedo, et al. (2021) identificaron que los estudiantes de Pedagogía percibían mayor número de dificultades en la problematización de sus objetos de estudio, la falta de disciplina para la construcción de sus tesis y óbices en el proceso de reflexión. Marmisolle (2021) señalaba que los estudiantes argentinos de Química presentaron dificultades para la redacción de las tesinas, falta de conocimiento y la gestión de información. Por último, en Honduras,

Estrada (2019) expuso que los estudiantes de Educación mostraban bajo nivel de comunicación científica, en particular.

Los resultados en diversas latitudes de los países hispanoparlantes parecen apuntar a la misma dirección: la debilidad competencial investigativa y transversal, lo cual dibuja las tensiones que atraviesa la gestión curricular. Por esta misma razón, no sorprende que diversos investigadores como Castro (2021), Ibérico (2021), González (2025) o Paz y Estrada (2022), por ejemplo, coincidan que los factores institucionales se entretajan con los factores de aprendizaje, determinando la calidad del mismo, pero en el terreno de investigación y, por ende, se germinan lentamente las dificultades que se han relatado en los párrafos precedentes.

El currículum termina su proceso de esterilización cuando la estructura administrativa burocratiza el aprendizaje condicionado a la desvinculación de dos materias insulares que, pocas veces, se infiltran en la dinámica del aprendizaje en el resto de las actividades académicas a lo largo de la carrera. Es así que las relaciones de poder que configuran los planes y programas de estudio, como Garzón y Gómez (2010) describieron, buscan más el cumplimiento de las metas masificadoras en la matrícula estudiantil en detrimento de la preocupación pedagógica de los aprendizajes, como advertía Dias (2005), especialmente en materia de calidad.

Tensión Pedagógica

En esta tensión se desarrolla el quehacer docente y sus respectivas competencias sobre la calidad de su ejecución pedagógica, a nivel planificador, estratégico - didáctica, acompañamiento y evaluación, dentro de la docencia y la circundocencia, propiamente.

Paz y Estrada (2022) mencionan que un factor condicionante, sin importar si las asignaturas son MI y ST o no, más allá del grado de estudios que posea el o la catedrático responsable, descansa en los métodos didácticos, retroalimentación y sistema de creencias que hace compatible la docencia con la investigación.

En el sentido anterior, las estrategias de enseñanza impactan en la motivación y las creencias de los estudiantes sobre la investigación, a tal grado que, según Contreras (2021), su figura puede ser determinante en la calidad de la tesis o la elección alternativa de otra vía de titulación, ya que, en sintonía con los resultados de González (2021), la calificación y la retroalimentación brindadas impactan en la elevación y disminución de la autoeficacia percibida para enfrentar la FI.

Sin embargo, la enseñanza en MI o el ST centrada en el alumno, trae consecuencias positivas para el aprendizaje; pero, esto significa que esta empresa sea percibida como una excesiva carga de trabajo docente, ya que la separación entre la pedagogía y la investigación trae como consecuencia la disminución del número de publicaciones (Paz y Estrada, 2022). Quizá, la carga de trabajo se complica aún más por el esfuerzo que realizan los docentes por evitar las resistencias propias y de los estudiantes por cambiar, ya sea el método de enseñanza o las concepciones hacia la investigación (Córdoba, 2016; González, 2025).

Lo expuesto en el párrafo anterior desemboca en lo que Córdoba (2016) desvelaba como la carencia de docentes investigadores. No obstante, lo más grave dentro de la desvinculación curricular que se aludió en el apartado anterior, es que algunos catedráticos asuman esta misión desde la transmisión de la teoría y cuyo perfil no se liga con la práctica de la investigación.

... es usual que se contraten a los profesores pensando en satisfacer los requerimientos de la docencia, y por otra, cuando se quiere vincular docentes investigadores puede ser que no sea tan fácil conseguirlos o que tengan aspiraciones salariales que una institución pueda no satisfacer (Córdoba, 2016, p.34).

Justamente, las propias pretensiones del profesorado que sí se dedica a la investigación también puede conllevar diferentes dificultades. Por ejemplo, explican Ramos y Escobar (2020) que la obsesión por publicar como un fin, en sí mismo, por parte de dichos catedráticos, “ha conducido a prácticas poco éticas y se desperdician buenos trabajos de investigación, desperdiciando a buenos y futuros investigadores” (p.106). Esto se traduce, por un lado, a apresurar publicaciones de calidad cuestionable, mientras que, por otro lado, los discentes terminan concluyendo las investigaciones simulando ser los verdaderos autores.

Matos, et al. (2022) exponen un asunto crucial: parte sustantiva de la excelencia académica reposa sobre el óptimo quehacer del profesorado, especialmente a través de su profesionalización como impulso para su capacidad creadora como científicos y como docentes que acercan las necesidades de los contextos disciplinarios al mundo formativo de los estudiantes, de forma auténtica: “... son profesores los que transmiten los matices de la interacción armoniosa entre la ciencia, las disciplinas, la tecnología y la productividad, y el contexto sociocultural” (Morón, 2024, p.23).

Diferentes autores han dibujado su influencia desde el espectro de la otredad, aunque Contreras (2021) es tajante al señalar que su principal zona de injerencia sucede desde la superposición de la figura del investigador como docente y desde la figura del

estudiante como investigador neófito, cuyo éxito en la relación, sucederá en la zona que tengan en común, como si simulasen ser un diagrama de Venn, dependerá de la motivación que se ejerza desde la zona de desarrollo proximal (Zamora, 2014).

No obstante, González (2025) expone serias dudas de que este escenario ideal sea fácilmente cristalizado en varios casos, siendo, especialmente, la dificultad de considerar al aula como el laboratorio simulado de nuevos investigadores. Entonces, esta transposición docente y social, que se aludía en el epígrafe anterior, es, sin duda alguna, un reto importante por conseguir ya que, “desafortunadamente la competencia didáctica del docente, así como la autoeficacia percibida en el discente, se confunde con el ethos de la investigación en la narrativa cotidiana del seminario (de tesis)” (p. 88).

La pregunta crucial que emerge es cómo logra el profesor de investigación impactar sobre el proceso intelectual de producción académica en el naciente profesional universitario. Aunque parezca llamativo, existen pocos estudios que detallan la hipótesis sobre esta génesis: uno de ellos ha sido González (2024), quien explica que, al menos en el contexto del ST, la reflexión y la metacognición deberían de ocupar un papel central en la generación de conocimiento. El o la catedrático que sostiene la responsabilidad de llevarlo a cabo, fomenta, a modo de modelamiento, un diálogo intelectual con los estudiantes al plantear problemas por resolver, por un lado; pero, también, es capaz de lograr la introspección de la importancia de los objetos de estudio en el marco de necesidades intelectuales y socioafectivas del estudiante, por el otro.

De igual manera, se insiste en que un ST puede aumentar la motivación del estudiante, donde este cuestiona las concepciones, acertadas o erróneas, sobre el conocimiento y, por primera vez, se enfrenta a las posibilidades de ser un productor de

un conocimiento que va emergiendo, lo cual es incentivado por la figura docente, quien es, simbólicamente, un espejo de aquella nueva identidad floreciente, siendo una experiencia que actualiza al educando sobre su propia naturaleza como sujeto cognoscente (González, 2024).

Entonces, retomando las aportaciones de González (2025), la ética y la axiología de la investigación, en la narrativa oficial, se encarna en la figura propia del responsable de tesis; sin embargo, la adopción de esta ética, en modelamiento pleno, no siempre es acogido por los discentes, debido a múltiples factores académicos que acontecen como sucedió en el presente trabajo de investigación, generando una patética o, dicho de otro modo, una sensación de vulnerabilidad entre los estudiantes cuando se enfrentan a la FI.

En relación a esto, por ejemplo, Calderón (2020) identificó que los estudiantes peruanos percibían una relación positiva alta entre el estilo de enseñanza del docente, su incidencia en la gestión pedagógica, el desarrollo de su profesión como catedrático y la noción de su propio desarrollo competencial.

Los resultados anteriores coinciden con los hallazgos que exploraron Perdomo y Morales (2022) cuando los universitarios peruanos informaron que la mayor dificultad estribó en la relación con el sujeto responsable de la FI, en ese caso, en su rol de asesor de tesis. La dificultad para hallar un experto en investigación, su orientación ambigua, su desajuste de criterios al momento de evaluar, así como su falta de experiencia, fueron los principales bemoles localizados.

Sin salirse de esta línea de resultados, entre estudiantes colombianos de Educación, Caicedo, et al. (2021), así como Marmisolle (2021) atendiendo universitarios

argentinos, señalaron que, cuando la figura docente permite la reflexión y el análisis mediante la motivación, resulta ser un escenario enriquecedor, reforzando la idea de que la díada maestro – educandos es fundamental, incluso, hasta en la redacción de sus avances de investigación, donde la retroalimentación constante toma un rol protagonista en dicha vinculación.

Ahora bien, existen otras investigaciones que señalan otros aspectos que también afectan profundamente el desarrollo competencial investigativo en estudiantes y que van más allá de la relación interpersonal: las posturas didácticas. Zacarías, et al. (2021) señalaron que las preferencias metodológicas por los catedráticos peruanos en espacios de FI hacia el método científico incidieron en un mayor nivel de aprendizaje de la investigación.

Muy cercano a lo anterior lo expusieron Fontanilla y Mercado (2021) cuando señalaron que la acción didáctica del profesorado venezolano se enfocó más en elementos actitudinales, descuidando el diseño de acciones centradas en la exploración, indagación y resolución de problemas, a la vez que, en estrategias de aprendizaje declarativas, como es el uso activo de organizadores. También existía una notoria omisión en la enseñanza de recolección y análisis de datos.

La (Pre)Tensión de la Calidad Educativa

Como se explicó en la sección anterior, la calidad educativa se tornó, tanto en México como en otros países latinoamericanos, la meta principal en las IES. Sin embargo, como también se mencionó, esto se volvió en una especie de obsesión para los planificadores de políticas locales, a tal punto que la calidad se confundía entre el fin

y los medios; pues, el intento voraz, como explicó Dias (2005), de competitividad por obtener mayor prestigio y legitimación, incrementó la tendencia hacia posturas simuladoras en su seno.

Es así que, mientras crecía la tendencia hacia la matriculación, también se reforzó el carácter burocrático de las instituciones y su anhelado imperativo de convertir a los profesores en investigadores y a los encuadres pedagógicos como incubadoras de I+D. Sin embargo, cuando se menciona la calidad educativa, es necesario atenerse a la idea de que se totaliza y se engloban actores, procedimientos, herramientas, prácticas y circunstancias que son propias; pero, también, ajenas al hecho educativo en el aula.

Si calidad es entendida como un fenómeno de excelencia académica, esta debe ser una consecuencia directa de las características de la comunidad universitaria que cada IES albergue, por lo cual, todos sus miembros son responsables y, a su vez, corresponsables de llevarla a cabo, así lo razonan Matos, et al. (2022). Pero, lo que más aumenta la sensación de presión por lograr la calidad que, por desarrollarla, son las características que la distinguen de aquellas IES que no elevan sus niveles, como son competitividad, innovación y cultura.

La competitividad se inculca en las políticas públicas federales de los países latinoamericanos, en su afán de responder, como ya se ha subrayado en este acápite, a las necesidades económicas, de orden empresarial e industrial. La innovación, también se ha explicado, se plantea como el camino heurístico de mayor creatividad para la solución de problemas. Justamente, en el terreno explicativo de Matos, et al. (2022), la transferencia de aprendizajes es la vía regia donde la innovación nace, florece y se

multiplica hasta que se pueden satisfacer las demandas que existen sobre la profesionalización de los jóvenes universitarios.

Es por ello que, de nueva cuenta, la relación que existe entre Estado – empresas – universidad aparece con fuerza. En este caso, el primero mencionado condiciona su presupuesto a la vista de la creciente acreditación de docentes, en el caso mexicano, como miembros del SNI y proyectos con sed de financiamiento, explican Norman, et al. (2021).

La acción que se puede provocar es la iniciación científica, es decir, el cúmulo de estrategias, programas y procesos que implican al estudiantado universitario de pregrado en la transferencia de sus conocimientos metodológicos, el desarrollo de sus habilidades científicas y la conciencia reflexiva de su participación en espacios propios de la FI, como un fenómeno que va desde el currículum hasta la cultura, cuya mediación será única y trascendentalmente conformada por docentes capacitados en esta área.

Es aquí donde aparece la importancia de la cultura investigativa. Cultura, en su acepción general, es un espacio ideológico que refiere a una comunidad hacia su propia identidad, describe Puerta (2020). Sin embargo, este autor va más allá y logra explicar que la cultura investigativa, en cambio, son los principios, prácticas y acciones que, en el marco de la investigación, suceden en la cimiento de la comunidad académica, procurando la identificación y vinculación entre todos los actores.

Aunque Puerta (2020) señala que la cultura investigativa se solidifica mediante la creación de círculos de investigación, así como la enseñanza, socialización y publicación de los resultados de estudios generados, como consecuencia de la práctica constante, se considera que el factor cohesivo, es, precisamente, el factor ideológico que se genera

entre las representaciones sociales que pululan en el ambiente académico, es decir, "... contar con el deseo y prácticas establecidas de investigación, cumplimiento de principios éticos, investigación de acuerdo con normas estandarizadas y avaladas por la comunidad científica..." (p.30).

Si se pudiera interrogar esta afirmación, es posible identificar el sesgo ideológico que subyace en toda cultura: ¿Cómo puede identificarse el deseo de investigar?, ¿Qué principios éticos se pretenden cumplir?, ¿Cómo la comunidad académica avala las normas que ha de regir la investigación? Como se estableció en la sección anterior, la relación intersubjetiva catedrático – alumnado, así como las preferencias epistemológicas y estrategias didácticas, determinan gran parte del resultado pretendido en la FI. ¿Cómo entender el entramado cultural institucional, incluso sistémico, que existe en la configuración de los espacios relacionados con la enseñanza de la investigación?

De hecho, el sesgo ideológico larvado en las prácticas culturales de las IES se encuentra más arraigado de lo pensado. Guerra y Naranjo (2020) dan un ejemplo de lo anterior, explicando que los enfoques de enseñanza tradicionales no embonan con los procesos de aprendizaje que ostentan las generaciones actuales, siendo que la calidad educativa debe descansar en las prácticas centradas en el estudiante. Aquí surge la siguiente pregunta: ¿Es posible generar una cultura investigativa incitadora de la calidad asumiendo modelos pedagógicos que son proyectados desde las representaciones sociales de la educación?

Un factor que se cuela en la ideología es la connotación que se brinda de la ética investigativa como una consciencia vocacional. Guerra (2017) lo explica de la siguiente manera:

... la investigación debe ser vocacional e inculcarse con amor. La ausencia, tanto de la investigación formativa como de la formación para la investigación conducirá a la no existencia de una investigación científica avanzada como un elemento necesario para el desarrollo económico, social, político, educativo y cultural en todos los sectores (p.8).

Es decir, si no hay vocación y amor, no habrá investigación; entonces, no existirán macro-soluciones. Aquí es donde empiezan a mezclarse, no solo las identidades y competencias de la triada Estado – empresas – universidades, sino también confluyen aspectos psicológicos, políticos y sociológicos. Como lo explican López, et al. (2017), "...la investigación soporta y fundamenta la acreditación de la calidad de las instituciones universitarias" (p.79). Es así que la cultura investigativa será concebida como el factor más importante en la consumación de esta práctica.

Es por lo anterior que queda situada la tensión en que viven las IES por presiones políticas nacionales e internacionales de forma determinante: "Es decir, la investigación se mueve en el campo de las tensiones de la productividad y la eficiencia, la cuantificación" (López, et al., 2017, p. 84). Por ello, es que surgen de modo importante las miradas subjetivas de quienes protagonizan el escenario pedagógico: el discente y el enseñante.

Justamente, esa perspectiva más humanista, reflejada en la intersubjetividad de los vínculos que se ejecutan diariamente son, a juicio de López, et al. (2017), aquello que aún no se ha deseado destacar, como lo es el aporte formativo del desarrollo humano estudiantil y la percepción entre estos actores. Quizá, ello sea la parte más importante del citado sesgo ideológico de la cultura investigativa. Sin embargo, esto no sucede así,

ya que las prácticas de mercantilización de la educación que hablaban Luengo (2003) y Dias (2005), se han hecho realidad, delegando en la investigación la responsabilidad que, en plena expansión del siglo XX, sería responsabilidad del Estado:

En otras palabras, la investigación debe trascender la función pedagógica y vincularse con el sector productivo y con las políticas estatales para la innovación de la ciencia y la tecnología, a fin de contribuir a la mayor competitividad del sector productivo y para aportar en la construcción de una sociedad más equitativa e incluyente (Hidalgo y Pérez, 2015, p. 151).

Por esta razón, es que la diada entre profesorado y alumnado es la que recibe el impacto de la nebulosa ideológica ya señalada, lo que, en el sentido que le otorga Morón (2024), entre ambos se constituye un ‘deber ser’ de la cultura potenciando los principios, prácticas y acciones, que aludía Puerta (2020), en la acción íntima de la FI.

¿Y por qué las Actitudes del Alumnado hacia la Formación Investigativa?

De acuerdo con Morón (2024), “... existen límites a la capacidad de los profesores, estudiantes, administradores y personal para llevar a cabo actividades que contribuyan a la erudición” (p. 25). En las anteriores secciones se ha desarrollado el panorama explicativo que señala las dificultades y tensiones que enfrentan las IES y su plantilla laboral, tanto académica como administrativa; sin embargo, si el discente es un agente que acude a las aulas a formarse en la disciplina que ha elegido, ¿por qué comparar su situación como si tuviese la misma incidencia que un trabajador?

Es cierto que las exigencias pedagógicas de los últimos 30 años colocan al estudiante en el centro, no solo del aprendizaje y del hecho educativo, sino como el eje

principal sobre el cual giran las instituciones y universidades, siendo el receptor de los esfuerzos de calidad para cimentar en el alumnado, el perfil competencial acorde a los retos y desafíos, nacionales e internacionales, que representan la innovación y la competencia en el mercado del trabajo: ese es el discurso oficial.

Sin embargo, este último contrasta con las pretensiones del currículum oculto de las IES a tal punto que se pueden obviar ciertas acciones diagnósticas que potencien el desarrollo competencial investigativo de los educandos. Tanto Morón (2024) como González (2025) añaden que el dominio cognitivo no es la única garantía para su efectivo desarrollo, se necesita algo más que una intención pertinente: se precisa la voluntad y la autodeterminación para lograrlo. “La participación de los estudiantes en procesos de formación investigativa se plantea desde la práctica, el desarrollo de habilidades necesarias para promover una actitud reflexiva de los estudiantes durante el proceso de investigación” (Norman, et al., 2021, p.4).

A lo anterior, la mayoría de los investigadores le llama ‘actitud’; sin embargo, se la ha denominado como ‘actitud investigativa’ o ‘actitud hacia la investigación’, según el enfoque de quien lo explique, aunque esta discusión conceptual se realizará en el siguiente capítulo. No obstante, “se hace necesario establecer estrategias que favorezcan la actitud investigativa en los diferentes actores involucrados...”, mencionaban Díaz, et al. (2022, p.3). Es aquí donde se genera, no solo otra tensión, sino que, al tratarse de los sujetos cognoscentes, de los receptores del servicio educativo y, por ende, de los individuos en fase de transición formativa hacia la profesionalización, las anteriores tensiones se mezclan, se confunden entre sí y derivan en una apreciación subjetivista del rol del estudiante.

Palomar (2021), mediante un análisis sociológico muy profundo del estudiante como sujeto en proceso de formación, comenta que la FI impacta en la conducta, el estatuto, el modo de vida e identidad de los discentes, educando “la sensibilidad y los sentimientos” (p.34). La FI tiene un impacto especial de tipo identitario:

... la formulación de nuevos códigos éticos y de escala de valores a partir de la prioridad del trabajo académico y de investigación; el acallamiento de expresiones emocionales o de los aspectos de la vida sentimental o personal, y su subordinación a las necesidades del programa de formación... (p.35).

Es bien sabido que es imposible desagregar el componente psicológico del marco de operaciones de aprendizaje que vivencian los educandos diariamente. Sin embargo, como relata Palomar (2021), y esto se puede expresar a lo largo de una interminable lista de estudios empíricos que la respalda, el estudiando no solo se muestra apático a los cursos o asignaturas ligados con la investigación, situación ampliamente conocida; sino que, también, ostentan un perfil competencial insuficiente, así como una escasa cultura de la investigación en el ambiente académico.

Es así que la supervivencia en el terreno problemático de la FI se vuelve un asunto total para todos los estudiantes de nivel pregrado. De hecho, Palomar (2021) se cuestiona cómo es que un estudiante típico en México, aunque pudiera ser extrapolado a otras partes de Latinoamérica, puede permanecer en la pirámide de estudios, desde nivel básico hasta superior, hasta lograr el ingreso a posgrados con las deficiencias competenciales que se han expuesto en este acápite. Ella misma responde, que esto puede deberse, entre otros elementos, “... a la simulación institucional que conduce a insistir en inventar y mantener programas de posgrado que no tienen sustento pero que

representan presupuesto institucional...” (p. 40). Justamente, es la simulación institucional, que tanto se vislumbraba en el análisis de Dias (2005), en el afán de conseguir la pretendida, y siempre cuestionada, calidad. Como apuntan López, et al. (2017), la carencia de esta misma cultura, coaccionada por la simulación antes planteada, conlleva a entender que varios de los fenómenos que entorpecen el desarrollo de las competencias investigativas son de tipo actitudinal, tanto en el docente como en el educando.

Sin embargo, ante la idea concebida de que los estudiantes se encuentran desinteresados en la investigación y la ausencia de resortes institucionales que permitan promoverla con mayor audacia (Ramos y Escobar, 2020), se formula una premisa que fungirá como axioma: en pregrado o licenciatura no deben formarse investigadores, sino cambiar positivamente sus actitudes. Entonces, resulta más sencillo identificar las dificultades competenciales de los estudiantes (Caicedo, et al., 2021; Estrada, 2019; González, 2021; Marmisolle, 2021; Morquecho y Vizcarra, 2021; Perdomo y Morales, 2022) que admitir que los factores institucionales también impactan en ello (Castro, 2021; Ibérico, 2021; González, 2025; Paz y Estrada, 2022). Como lo admiten, Magaña, et al. (2017), en la siguiente cita textual:

Las universidades deben ser conscientes de que la mayoría de sus egresados no realizarán investigación (...) pero deben ser formados para ampliar las competencias necesarias para desarrollarla como parte de su actividad laboral. Es por ello importante contar con modelos de medida sólidos que permitan medir estas limitantes percibidas para desarrollar el interés en las actividades científicas, ya sean personales o de conocimientos... (p. 531).

De acuerdo con Norman, et al. (2021), cuando se opera la iniciación científica en las aulas, uno de los beneficios inmediatos es que esta enfoca a los estudiantes de pregrado en el carril de la disposición y la voluntad hacia la investigación mediante las asignaturas MI y ST. Sin embargo, sería un error completo asumir que solo el currículum oficial es capaz de iniciar a los estudiantes, ya que existen otras opciones extracurriculares, como los semilleros de investigación o la integración en equipos de investigación que reportan exitosas experiencias de forma empírica. Estas opciones se explican a continuación para que el amable lector pueda ubicar las diferentes dimensiones de la FI que no siempre son abordadas:

Los semilleros de investigación son reuniones extracurriculares frecuentes, donde los estudiantes de licenciatura, voluntariamente, “trabajan por objetos de estudio que, a su vez, hacen parte de una línea de investigación (...) donde se promueve la reflexión, la interdisciplinariedad, la formación integral y la conformación de comunidades de aprendizaje” (López, et al., 2025, p. 577).

Estos círculos de estudiantes se apoyan en un tutor que revisa el desarrollo de proyectos de investigación que comparten temáticas, intereses y posiciones teóricas, centrados en la autoevaluación (Contreras, 2021), de tal manera, que su autonomía e involucramiento en el trayecto formativo de investigación determina el interés e, incluso, se confía que desarrollen las competencias investigativas.

El estudiantado cambia su interés y actitudes hacia la investigación, generando experiencias significativas. Su aportación a la FI es significativa, ya que la articulación entre la teoría y la práctica acontece desde la asistencia autónoma y voluntaria. De hecho, Hernández, et al. (2021) reportan que en los universitarios venezolanos

estudiados demostraron una mejora en el desarrollo de sus competencias investigativas después de su participación en los semilleros de investigación, modificando su percepción sobre lo que implica el acercamiento a la ciencia y su urdimbre.

Según los participantes, entre los propósitos de los semilleros destaca el desarrollo de la capacidad investigativa a través de la interacción entre estudiantes y profesores, lo que auspicia el mejoramiento académico y, a su vez, la posibilidad de generar un impacto en la comunidad, lo que ha conllevado a un cambio en las formas de participación de sus integrantes (López, et al., 2025, p. 586).

Por otro lado, se ha reconocido que la falta de experiencias formativas enriquecedoras en materia de cultura y formación investigativa deviene en que los mismos estudiantes aumenten la sensación de inseguridad sobre la precisión de sus desempeños, a nivel metodológico, debilitando la posibilidad de acercarse más al fenómeno de la ciencia y su transferencia en su campo disciplinario (Erráez, et al., 2020).

En cambio, cuando los estudiantes, de modo complementario, se adhieren a diferentes grupos de investigación, en su rol de participantes o auxiliares, permite una abierta mejora de las competencias ligadas con la gestión de la información, como lo reportan Agüero y Pérez (2021) en estudiantes ecuatorianos. También, se demuestra un incremento en el nivel del trabajo en equipo e interacción disciplinaria con otros investigadores, modificando sustancialmente sus actitudes hacia el polo positivo en estudiantes colombianos (Martínez y Guzmán, 2023); así mismo, Estrada, et al. (2024) comparten información sobre cómo la adhesión de universitarios peruanos a grupos de

investigación aumentó la dedicación, mejorando la organización y la comunicación asertiva utilizada en la resolución de estas tareas.

Tomando en cuenta la anterior evidencia empírica es que es notorio entender que la FI no solo puede adquirir múltiples dimensiones en el sentido pedagógico, sino también en la forma en que impacta la esfera psicológica de los discentes.

No obstante, a pesar de todo lo descrito anteriormente en el campo de la epistemología del aprendizaje de la investigación, la determinación del estudio de las actitudes sigue persistiendo como el 'blanco' predilecto de la FI, en donde no solo se asume como un axioma, sino que ha logrado cristalizarse en diversos instrumentos de medición, como son las escalas de Aldana, et al. (2020), Castro (2017), Cota, et al. (2019), Ochoa-Vigo, et al. (2016) y Quezada, et al. (2019) en donde cada uno de estos estudios justifica su existencia en la medida de la realidad subjetiva del estudiante y no en la realidad, objetivo del entorno institucional que le rodea.

Por otro lado, también, en el campo de la validación de instrumentos, Barrios y Delgado (2020) mencionan que las actitudes no son innatas; pues, además de la motivación, existen condiciones materiales e institucionales, así como procesos de enseñanza – aprendizaje que la determinan. Apoyando esta línea de pensamiento, Paz y Estrada (2022) comentan que, a pesar de que el estudiantado puede presentar bajos niveles de competencia, acompañados de una sensación de ansiedad, la fragmentación del currículum y la desconexión transversal también inciden en las actitudes.

Al revisar los reactivos expuestos por Aldana, et al. (2020), Barrios y Delgado (2020), Castro (2017), Cota, et al. (2019), Ochoa-Vigo, et al. (2016) y Quezada, et al.

(2019) se observa que los objetos de actitud son siempre relativos al funcionamiento común de la FI.

Por ejemplo, Aldana, et al. (2020), Cota, et al. (2019) y Quezada, et al. (2019) se enfocaron en las valoraciones propias de las competencias investigativas, al medir las opiniones que existen sobre la ciencia y las representaciones sociales de la misma; asimismo, se exponen las actividades propias del nivel pregrado, como la búsqueda o la sistematización de la información. De igual manera, la presencia del pensamiento crítico, creativo e innovador se hacen presentes al valorar la contribución disciplinar de la investigación. De manera un poco diferente, sin despegarse de esta línea, en el instrumento de Castro (2017) se estipularon reactivos relacionados con la organización, la comprensión de textos y la transferencia de conocimientos metodológicos.

En cambio, Barrios y Delgado (2020), así como Ochoa-Vigo, et al. (2016), se dirigen a aspectos que trascienden los aspectos competenciales de la investigación para dar paso a divulgación y difusión de los proyectos, así como el apoyo percibido por parte de la universidad y el cuerpo catedrático.

Entonces, si existen óbices en los estudiantes de pregrado para formarse como investigadores que reposan sobre las características que integran el proceso de la FI, es necesario revisar qué son las actitudes y cuál es su objeto direccional, ya que, siguiendo la advertencia de los investigadores antes señalados, es necesario enfatizar que el objeto de estudio no deben ser las actitudes hacia la investigación, sino hacia la formación investigativa

Por lo anterior, teniendo claro qué es la FI durante este capítulo, en todas sus expresiones, manifestaciones y aspectos larvados, será menester revisar qué son las

actitudes en el siguiente acápite y cuáles son, de igual manera, los factores sociales, psicológicos e, incluso, éticos que le conforman.

Capítulo II. Las Actitudes y su Dificultad Epistemológica

Como se planteó en el capítulo anterior, la formación de investigadores es esencial para el crecimiento en materia de innovación y tecnología, siendo las Instituciones de Educación Superior (IES), en todas sus manifestaciones, los entes responsables de esta formación. Al despedir el siglo XX, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) lanzó un informe internacional, cuyo diagnóstico fue titulado ‘La educación encierra un tesoro’ (Delors, 1997), cuyas fauces constituyen, a pesar de que han transcurrido casi 30 años, la columna vertebral de la internacionalización educativa.

Dentro del diagnóstico aparecen dos postulados que relacionan los fenómenos socioemocionales del aprendizaje. El primero de ellos clama por la necesidad imperante de ‘aprender a vivir juntos/con los demás’, el cual se establece en los contextos de simetría e igualdad entre personas que participan en un entorno en común. En este caso, se convoca a los estudiantes a transitar más allá de su círculo cultural cotidiano, aceptando la alteridad mediante el diálogo y el intercambio de argumentos.

El segundo fenómeno, ‘aprender a ser’, se despliega sobre la superación de hábitos individuales por encima de las diferencias que, usualmente, separan a las personas y que, en no en pocas ocasiones, desembocan en conflictos; sin embargo, su antítesis es la identificación; pues, más allá de la empatía, lo importante es asimilar diferentes personalidades y modos de actuación que no son usuales para los estudiantes, los cuales son pieza clave en la solución de conflictos durante el trabajo en equipo.

Ambos fenómenos se relacionan con uno de los componentes esenciales de las

competencias: las actitudes. En relación a estas, el 'aprender a vivir juntos/con los demás' y 'aprender a ser' son considerados como fundamentales por sus nociones sobre lo que son las actitudes en un entorno escolar, académico y científico.

En este postulado, la plenitud humanística se puede alcanzar mediante la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación. Esta libertad funge como un antídoto frente a entornos cargados de hostilidad y alienación. Llama la atención que Delors (1997) especifica que la libertad, por medio de su efecto directo en la imaginación y la creatividad, "puede verse amenazada por cierta normalización de la conducta individual" (p.101). Entonces, la libertad se erige, más como un fin que como un medio, desde la óptica de la UNESCO, particularmente, cuando la conducta individual ha sido contagiada por estos medios de hostilidad y alineación.

Entonces, a nivel deductivo, se puede encontrar un aprendizaje de corte psicosocial propio del aprendiz del siglo XXI: individualmente libre, pero dialógico; tolerante, pero inmune a la hostilidad. Entonces, es así como se establece un mecanismo postural interesante que da paso a lo que se ha podido enarbolar, en la actualidad, como son las actitudes, configuradas como un binomio: un aprendiz que es influenciable y, a su vez, capaz de influir en su ambiente.

Sin embargo, el punto nodal radica en la capacidad de percatarse de dicha influencia; pues, bajo el 'aprender a vivir juntos/con los demás' es posible que el aprendiz no se percate de las asimetrías de su medio ambiente y, por ello, pudiera no empatizar con las diferencias que existen más allá de su propia realidad y cultura. En cambio, cuando se enunció el 'aprender a ser', el aprendiz es consciente de su influencia en pro de su aportación al medio ambiente.

Por esta misma situación, surgen diferentes interrogantes: ¿Las actitudes siempre necesitan el plano duopólico de un emisor y un receptor?, ¿Son las actitudes una formulación de influencias y conciencias?, ¿Se es posible hablar de actitudes fuera de un contexto teórico psicosocial? Para responder estas preguntas, resulta urgente ir más allá de lo aparente.

La Definición de Actitudes

Dentro del compendio de investigaciones, pocos son los estudiosos que han elaborado su propia definición de actitudes, como fueron el caso de Aldana, et al. (2020), Castro (2017), Cruz, et al. (2021), Loza (2021), Male y Lumbantoruan (2021), Serje, et al. (2021), Pedrosa (2020) y Regatto y Viteri (2024). Lo anterior no excluye que estos investigadores mencionados, como otros más que se detallarán, hayan retomado definiciones de otros autores en el afán de contrastar y, por lo tanto, enriquecer sus propias formulaciones. En las tablas 1 y 2 se exponen las similitudes y diferencias respecto a su identidad, componentes, funciones, características y dirección.

Lo expuesto en la tabla 1, per se, es problemático, ya que predisposiciones, tendencias, disposiciones, evaluaciones, respuestas, sistemas y afectos cobran diferentes semánticas y, con ello, distintas connotaciones que configuran diferentes identidades de lo que es la actitud. Por otra parte, como se define en la tabla 2, la presencia de sistemas – procesos - organizaciones - estructuras multidimensionales, hace pensar que es pertinente definir que las actitudes son un cúmulo sinérgico en armazón que dirige a cada componente; aunque, a nivel epistemológico, es altamente problemático, debido a que se necesita solucionar esta posible fuente de imprecisiones.

Tabla 1

Similitudes y diferencias sobre las actitudes (primera parte).

	Similitud / Diferencia	Autores/Investigadores
Identidad	Predisposiciones.	Castro (2017); Loza, (2021); Olivera (2020); Quispe y Vásquez (2021); Ruz, et al. (2020); Salaiza, et al. (2022).
	Disposiciones.	Aldana, et al. (2020); Cruz, et al. (2021); González (2025).
	Tendencias.	Castro e Hilario (2021); De la Cruz (2022); Navarro (2020).
	Evaluaciones, ideas o estructuras cognoscitivas.	Cota, et al. (2019).
	Respuestas, reacciones o manejo situacional.	Luna (2021); Male y Lumbantoruan (2020).
	Sistemas, procesos, organizaciones o estructuras multidimensionales.	Herrera, et al. (2022); Paredes y Moreta (2020).
	Afecto	Pedrosa (2020).
Componentes	Afectivo, conductual y cognoscitivo.	Aldana, et al. (2020); Cota, et al. (2019); Loza (2021); Luna (2021); Olivera (2020); Pedrosa (2020); Quispe y Vásquez (2022); Ruz, et al. (2020).
Funciones	Organizar experiencias.	Castro (2017); González (2025).
	Predisponen o disponen las acciones del ser humano.	Aldana, et al. (2020); Cota, et al. (2019); Olivera (2020).
	Evalúan situaciones	Navarro (2020); Quispe y Vásquez (2022).
	Conducen una interacción social.	Serje, et al. (2020).
	Responden ante un escenario en específico.	De la Cruz (2022); Herrera, et al. (2022); Loza (2021); Luna (2021); Regatto y Viteri (2024); Salaiza, et al. (2022).
	Persistencia o durabilidad de su existencia.	Aldana, et al. (2020); Ruz, et al. (2020).
	Modificabilidad.	Aldana, et al. (2020); Cruz, et al. (2021).
	No son innatas.	Barrios y Delgado (2020).
Dirección	Sobre algún objeto medioambiental.	Aldana, et al. (2020); Castro (2017); Castro e Hilario (2021); Loza (2021); Quispe y Vásquez (2022); Serje, et al. (2021).
	Hacia una situación específica	Cota, et al. (2019); González (2025); Male y Lumbantoruan (2020); Navarro (2020); Olivera (2020).
	Sobre la decisión de tomar una postura de acuerdo o en desacuerdo, agrado o desagrado.	De la Cruz (2022); Herrera, et al. (2022); Luna (2021); Paredes y Moreta (2020).

Tabla 2*Similitudes y diferencias sobre las actitudes (segunda parte)*

	Similitud / Diferencia	Autores/Investigadores
Constructos relacionados	Percepciones.	Cruz, et al (2021); Huaroto y Magallanes (2020); El Achi, et al. (2020); Male y Lumbantoruan (2021); Ochoa-Vigo, et al. (2016); Romaní y Gutiérrez (2022).
	Creencias.	Barrios y Delgado (2020); Castro (2017); Herrera, et al. (2022); Loza (2021); Navarro (2020); Paredes y Moreta (2020); Ruz, et al. (2020).
	Motivación e interés.	Pedrosa (2020); Zapana (2020).
	Autoeficacia y autorregulación.	Regatto y Viteri (2024); Viteri y Regatto (2024).
	Procesos formativos en investigación.	Álvarez, et al. (2023); Castro e Hilario (2021); El Achi, et al. (2020); González (2025); Loayza (2021); Mestas, et al. (2024); Sánchez, et al. (2020).

En resumen, es confuso responder a la pregunta sobre qué son las actitudes, no solo por las disparidades identitarias que se presentan, sino por la confusión, casi a modo de oposición, entre las visiones del todo y sus partes, es decir, es un sistema complejo, una estructura supraordenada o la suma integrada de emociones, conductas y pensamientos. Al igual que lo anterior, es complicado señalar cuáles son sus funciones principales; pues, no se precisa si organizan experiencias, responden ante determinadas situaciones específicas, conducen interacciones sociales o las evalúan, especialmente, porque las actitudes tienden a ser acompañadas, como objeto de atención con otros constructos como autorregulación, motivación, interés y, de modo bastante acentuado, percepciones.

La gran paradoja es que sus componentes, señalados anteriormente, como son lo emocional, lo conductual y lo cognitivo, sí se encuentran plenamente identificados en el plano teórico y en el bagaje empírico, al igual que las características de las actitudes, pues, estas no se confunden; lo contrario, son altamente identificables, especialmente cuando se les dibuja no innatas, persistentes, durables o perdurables.

Por lo tanto, la incapacidad de nominar, vinculada con la facilidad de caracterización, es una paradoja en sí misma, mientras que otra sería la dificultad para señalar sus funciones principales, al mismo tiempo que sí es posible describir sus propios componentes. ¿Qué implicaciones epistemológicas conlleva?

Antes de arrancar con un análisis concienzudo, es necesario conocer si esta misma situación sucede en la aplicación de las actitudes hacia la investigación y la estadística ya que, como constructo, sobresale de forma evidente sobre las actitudes hacia la formación investigativa. Estas características se pueden revisar en la tabla 3.

Tabla 3

Similitudes y diferencias sobre las actitudes hacia la investigación (primera parte).

	Similitud / Diferencia	Autores/Investigadores
Identidad	Predisposiciones.	Cruz, et al. (2021); Estrada, et al. (2021); Navarro (2020); Zapana (2020).
	Disposiciones.	Casimiro (2020); Serje, et al. (2021).
	Organización.	Aldana, et al (2020); Quezada, et al. (2019);
	Rasgos.	Loza (2021).
	Estados mentales y vivenciales.	Castro e Hilario (2021); Rojas, et al. (2020).
Componentes	Afectivo, conductual y cognoscitivo.	Casimiro (2020); Cruz, et al. (2021); Estrada, et al. (2021); Loza (2021); Luna, 2021); Navarro, (2020); Quezada, et al. (2019); Serje, et al. (2021); Zapana (2020);
Funciones	Actuar ante un problema de investigación.	Casimiro, et al., (2020); Castro e Hilario (2021).
	Responder ante un objeto de estudio	Rojas, et al. (2020); Serje, et al. (2021).
	Analizar o discernir.	Loza (2021).
Características	Durabilidad y estabilidad.	Aldana, et al. (2020); Loza (2021); Quezada, et al. (2019).
	Modificabilidad	Casimiro, et al. (2020).
	Trabajo científico.	Castro e Hilario (2021).
Dirección	El trabajo científico.	Casimiro, et al. (2020); Cruz, et al. (2021); Estrada, et al. (2021); Luna (2021); Navarro (2020); Quezada, et al. (2019); Serje, et al. (2021); Zapana (2020).
	Hacia una situación específica.	Castro e Hilario (2021); Loza (2021); Rojas, et al. (2020).

Sin embargo, resulta pertinente cuestionarse: ¿es posible hablar de actitudes cuando no existe una definición clara sobre qué son y cómo se expresan puntualmente? De igual manera, ¿por qué algunos elementos como sus componentes, características y dirección sí se encuentran consensuados y otros, como la identidad y funciones, no lo están?, ¿Qué importancia posee el consenso entre investigadores para que, en el caso de las actitudes, se pueda definir qué son y cuál es su importancia dentro del mundo

psicológico, académico e investigativo? Por otro lado, sobre el consenso, ¿es esta parte lo que valida epistemológicamente la existencia de un constructo psicológico?

Se considera importante analizar un poco más esta situación que resulta altamente contrastante, especialmente, por las sombras y, quizá, lo que aparentemente son luces teóricas del concepto de actitudes y, con ello, actitudes hacia la investigación y la estadística, ya que, se insiste, no se ha encontrado suficiente material sobre la formación investigativa como objeto actitudinal. Para profundizar un poco más, se considera prudente dirigir la mirada hacia el fenómeno de la medición con el objetivo de encontrar una pista que guíe hacia los problemas epistemológicos de las actitudes.

Evidencia Epistemológica: El Problema de la Medición de las Actitudes

La historia de la medición de las actitudes refleja los vericuetos ancestrales que han precedido a la ambigüedad nominal que poseen en la actualidad.

Durante las primeras décadas del siglo XX, existía el afán de conocer los procesos en los que se encontraban involucradas las personas en relación con otras, cuya condición recibía el nombre de 'actitudes'. Es así que se consideró factible crear un instrumento para medirlas (Pizarro, 1998). De esta guisa, empezó a proliferar la escala Likert, así como guías de observación. Más tarde, se añadiría el escalograma de Guttman. Sin embargo, todas estas modalidades empezaron a ser la diana de cuestionamientos estadísticos sobre su validez.

Un asunto que preocupó, antes de la década de 1950, era cómo medir un constructo que poseía propiedades de representación multidimensional y que cada persona podía expresarlo de manera ampliamente distinta y sin una identificación

consensual de su identidad. Entre esos aspectos se encuentran las manifestaciones paraverbales, aquellas que no pertenecen a la esfera de la oralidad, y que, sin duda, planteaban retos que no se contemplaban:

Cuando la respuesta observada es no verbal, la interpretación de su significado actitudinal presenta los mismos problemas, más complicados si cabe. Los gestos, posturas corporales, miradas, posiciones relativas de los sujetos tienen, sin duda, una importante función en la comunicación interpersonal y manifiestan actitudes y sentimientos diversos (Pizarro, 1998, p.110).

Justamente, esas inconsistencias metodológicas fueron las que llevaron, durante las décadas de 1950 a 1970, a que, por ejemplo, la teoría de León Festinger acerca de la disonancia cognitiva perdiera peso científico. Un asunto que Pizarro (1998) no menciona es que, durante el siglo XX, la confirmación de la Psicología como ciencia, propiamente dicha, reposó en su vinculación abierta y pragmática con el positivismo, por lo cual la medición de todo fenómeno que aparecía en el espectro de la Psicología era un asunto toral, a tal punto que el impulso por el desarrollo de la psicometría impulsaría su carácter y reconocimiento científico; pero, al mismo tiempo, crearía problemas con todos los constructos que iban emergiendo.

El paso progresivo de la estadística y la psicometría permitió, sin dudas, establecer qué rasgos de personalidad o conductas sintomáticas pudieran predecir estilos de personalidad o cuadros clínicos, de forma general: ahí se sedimentó la dificultad de medir las actitudes, especialmente, porque la psicometría descuidaba los aspectos culturales y las reglas internas que regulan la relación entre los diferentes grupos, por lo cual, una conducta podría ser desmesurada en un contexto y ampliamente

aceptable en otro.

En ese sentido, las actitudes se constituyeron como índices de los valores y orientaciones normativas de las personas, por lo tanto, se convirtieron en el blanco predilecto de la naciente tecnificación metodológica a través del uso del escalamiento ordinal en formato Likert. Entonces, al ser un instrumento de modalidad aplicativa general, se estimó como un objeto casi perfecto para la predicción de conductas, al estilo que muchos test psicométricos empezaron a ser usados en ambientes de la psicología clínica.

Pizarro (1998) recuerda que “la encuesta sólo permite predecir comportamientos de individuos o de categorías de individuos en una estructura social estable” (p.149); sin embargo, como el mismo autor reconoce en su misma obra, páginas más adelante, la constatación de los cambios de actitud sucede en la interacción entre sujetos, lo cual dificulta que en una investigación de este corte se puedan medir tales intercambios que, a la postre, van modificando la estructura grupal y son, a su vez, micro-cambios sociales. Fue, entonces, cuando varios investigadores declinaron su fe en el estudio de las actitudes como un constructo viable.

Con el advenimiento del nuevo siglo, la máxima siguió estando presente: las actitudes guían la conducta humana, lo cual fue revisado de una manera más crítica, palabra a palabra. En particular, se estableció que sí era importante verificar las expresiones verbales; pero, apareadas con la conducta esperada: en esta ocasión, se revisaría, con desapasionamientos, qué es lo que había sido inconsistente al señalar el factor de la predicción. Este nuevo enfoque tuvo como propósito reconocer los sesgos que se generaron desde los más tempranos estudios de las actitudes. De igual manera,

no se dejó de considerar que las actitudes eran un constructo multidimensional, por lo cual no se subestimó la revisión de Wicker (como se cita en Ajzen, et al., 2018), de entenderlas desde una trilogía constituyente en emociones, pensamientos y conductas; sin embargo, desde entonces se invirtió la máxima y ha sido el objeto de los estudios por vía cuantitativa: la evaluación de la conducta sería el mejor predictor de las actitudes, antes que los afectos.

La resolución de los problemas de encontrar relaciones fuertes entre conducta y actitudes se pudo resolver, acorde con el estudio de Ajzen, et al. (2018), cuando conductas específicas pudieron ser predichas por actitudes en particular, ya que el trabajo conceptual requeriría mayor elaboración de una actitud general sobre conductas específicas cuando la motivación y el procesamiento de la información es bajo, por lo cual, la selección de dichas actitudes específicas, cuyos antecedentes serían las creencias, las normas, las actitudes generales, las intenciones y el control de la conducta percibida, generaría resultados diferentes.

Ajzen (2020) señala que, en la actualidad, al menos como parte de sus teorías, no existe un cuestionario estandarizado para medir la conducta planificada; de hecho, él considera que la mayoría de los estudios que pululan con cuestionarios aplicados a diferentes poblaciones en momentos distintos tienden a producir resultados fatuos. Esto incluye el acceso a ciertas creencias que en un contexto son fáciles de medir, mientras que en otros son bastante difíciles.

De igual manera, tampoco es posible conocer con exactitud las intenciones; pues, estas tienden a ubicarse en un rango muy amplio, no siempre son compatibles con las acciones que se realizan, son susceptibles de caer en el olvido, sujetas a cambio, no

siempre dominan las conductas y, por lo tanto, pueden sesgar cualquier hipótesis al respecto (Ajzen, 2020), superando las dificultades que Pizarro (1998) exponía.

Como lo afirmaron Ajzen, et al. (2018), su teoría tiene sus límites y, por lo tanto, es objeto de falsación. Todavía su teoría contiene una serie de elementos disponibles para una mayor profundización empírica como es el potencial mediador o moderador de las intenciones, el control de la conducta percibida, las creencias y los antecedentes (Ajzen, 2020).

Por otro lado, al ser cuestionado sobre la posibilidad de medir ciertas creencias en mediciones cualitativas como los grupos focales, Ajzen (2020) respondió que las creencias que aparecen espontáneamente y determinan la actitud hacia conductas específicas, las normas subjetivas y el control de la conducta percibida no podían identificarse en dicha técnica cualitativa; pues, en medio de un debate de ideas o narración de las mismas, de forma individual o grupal, no siempre son accesible para un estudio con otro enfoque que no sea cuantitativo y que no mida de forma experimental las actitudes.

Análisis de las Teorías de las Actitudes

En una primera instancia, el contraste y la paradoja que exhibe este constructo invita a cuestionar, a dudar de su veracidad y de su autenticidad, ¿de verdad, existe? Por lo cual, es muy sencillo, y reduccionista a la vez, suponer, desde una posición nihilista, que las actitudes no existen. Y, precisamente, esto sería una contradicción misma de quien escribe este análisis al realizarlo, ya que, si el amable lector se adhiere a la definición protagonista del presente estudio, ¿tomar una postura así sería una actitud!; por lo tanto, es imposible negar lo que se está ejerciendo. Sin embargo, no por

actuarlo, no por vivirlo de modo consciente, debe ser objeto de un dogmatismo o de un escepticismo falaz.

Lo manifiesto de las actitudes son las características que, se supone, quedan expuestas a simple vista: sus componentes y sus factores. El consenso encontrado en el estado del arte es símbolo de que existe una manifestación aparente que remite a la estética de las actitudes y la retórica de los sentidos. Si la actitud fuese un ente mortal, ¿qué forma, color, olor y expresión tendría?, ¿Qué pasado o qué presente tendría?, ¿Qué le gustaría o le disgustaría a la actitud? Como lo señaló Pedrosa (2020), las actitudes no se observan directamente, solo mediante la expresión verbal de opiniones o, en su defecto, se deducen mediante el agrado, la ansiedad, la utilidad, la motivación o la confianza. Entonces, en este punto, quedaría asentado que las actitudes existen porque siguen un patrón positivista donde la utilidad, de forma literal, denota la autenticidad de un objeto cognoscible que, a su vez, logra ser objetivado mediante la expresión verbal.

Una aportación relevante al respecto la ha brindado la teoría de la conducta planificada del multicitado Ajzen (2020), quien expone las múltiples dimensiones hipotéticas de las actitudes, señalando que la conducta es la hebra que despunta la medición y comprensión de ese gran tejido. No obstante, no se conoce a profundidad el papel predictor de la identidad, los afectos anticipados y los antecedentes, aunque las creencias y los valores, anidadas en la presión social ejercen una profunda influencia en su desarrollo.

El problema no queda resuelto en la interconexión de la conducta como evidencia de medición de las actitudes, ya que existe otro factor cognitivo de enorme importancia:

el lenguaje. Este aspecto es relevante de acuerdo con las aportaciones de la teoría de la valoración (White, 2000), donde el lenguaje puede ser la vía primigenia de conocimiento, la cual las ciernen, a diferencia de la teoría anterior, de acuerdo con la interacción entre el sujeto que expresa sus actitudes y el medio ambiente que las recibe.

Aunque en la teoría de la valoración de James Martin, las actitudes pueden connotarse a partir de la afectividad, esta solo es la punta del iceberg, ya que el componente de los juicios cobra mayor impacto que los demás: los juicios siempre aducirán a la capacidad de la persona de actuar bajo la norma social de lo debido o indebido, ya que en esta norma se conjugan diferentes reglamentos, nociones morales, valores y expectativas sociales, involucrando, entonces, situaciones ideológicas y culturales (White, 2000).

Es así que, al retornar a la discusión de si la conducta es susceptible de ser conocida y reconocida como expresión natural de las actitudes, esta explicación positivista no es completa, sino que, lejos de ser rechazada, es contrariada por la dictadura lingüística: si la persona no habla, ¿cómo dar fe de su presencia?, salvo por la escritura; pero, de igual forma, las actitudes no explican, desde su estructura teórica, cómo, dónde y en qué momento las cogniciones, afectos y conductas se entremezclan, se funden y se jerarquizan, si eso fuera posible a manera de organización procesual.

Es así que tanto la teoría de la conducta planificada como la de la valoración resultan parcialmente entendibles; pero, llevan, de formas distintas al mismo punto: la influencia del plazo sociocultural, sus expectativas y presiones en la conformación de creencias y valores que guían la conducta y hasta le legitiman, sin descontar los micro-cambios sociales.

A pesar de esta interesante notificación teórica, no deja de ser persistente el contraste entre los sentidos, el diáfano y el oscuro, de las actitudes: en este plano emerge la teoría de Russell Fazio (citado por Ajzen, et al., 2018), quien explicaba que las actitudes aparecían por la movilización memorística activada por la motivación precedente sobre los objetos actitudinales, siendo esto, lo que, a su vez, sesga la información percibida por el ambiente, en consonancia con los postulados de la teoría de la valoración, y a su vez explicaría por qué es tan difícil asumirse como objeto de influencia en el plano de ‘aprender a vivir juntos/con los demás’, expuesto por Delors (1997).

Entonces, ¿cómo, a pesar de contar con postulados teóricos diferentes y divergentes, sobrevive la idea de que las actitudes son una estructura tripartita que puede ser perdurable y modificable, estable y sujeta al aprendizaje, al mismo tiempo? Una advertencia muy importante en el entramado de interacción entre la persona que desarrolla las actitudes y el medio ambiente es lo que Ajzen, et al. (2018) declaran como incierta el valor de la conciencia de la persona al advertir las consecuencias de su propia conducta cuando esta, en particular, es negativa y sancionada por el medio ambiente.

Quizá es la conciencia la parte metafísica que aún es imposible de asir mediante los métodos de investigación científicos y hermenéuticos. Baste recordar el amable lector las advertencias que, en su momento, realizó Delors (1997) sobre la utilidad de esta facultad cognitiva; en primer lugar, para eludir las amenazas de la hostilidad y la alienación contra la libertad y, en segundo lugar, quizá lo más importante, como un estado de conocimiento en el que uno influye en los demás, propio del ‘aprender a ser’. ¿Es solo un factor ligado al sesgo personal sobre la indefinición personal de la identidad?

El papel de la conciencia de la conducta en la persona y su vínculo con las expectativas de la sociedad, que puede cambiar en pequeña escala, pero constata, revela que el trasfondo de las actitudes está acaparado por una ideología: la ideología del humanismo, de nominar aquello que no se puede nombrar, ya que las actitudes, vistas y no vistas, expuestas y ocultas, mensurables e inauditas, conscientes e inconscientes, demuestran la existencia de una esencia que recibe el nombre de 'actitudes'.

Es justamente que esta ideología oculta el fenómeno más importante de esta dificultad: el problema no son las actitudes, per se, sino en la incapacidad del ser humano de reconocer que no solo se es emisor de la influencia hacia el ambiente, sino receptor de la misma y, entonces, es ahí donde reside el sesgo: en la incapacidad de asumir cómo las normas y expectativas sociales del encuadre influyen en cada ser humano de forma larvada hasta el punto que esta injerencia moviliza la motivación mediante el detonante de inicio del proceso actitudinal: las creencias.

Por lo anterior, esto es un ejercicio meramente hipotético, donde se puede establecer que, ese resultado llamado actitudes, se expresa en varios contextos micro-sociales que se superponen y no se entiende, hasta el momento, la dirección que entre ellos se esconde: por un lado, la conducta, la autoeficacia y los afectos, desde el lado intrapersonal; mientras que, por el otro, en un plano interpersonal o vincular con el ambiente, se encuentran los antecedentes, las expectativas sociales, la cultura, los valores y sus normas.

Es posible porque las actitudes residen en quien las imagina, quien las piensa, no quien las vive... es ahí el truco de lo innombrable: las actitudes no se pueden demostrar

si no es por Otro que las especula, ya que ellas no hablan, solo se vivencian de forma especulativa para quien las nombra, pero no para quien las vive. Se somete a los dictados de un diálogo impreciso, donde la consciencia queda obnubilada ante la dificultad de discernir hasta dónde y cómo se es sujeto de influencia sociocultural y por qué siempre, persona a persona, es difícil discernir la intención, vocablo indispensable en la teoría de Ajzen (2020), que prediga una conducta en ese mismo ambiente.

¿Y por qué es tan difícil de discernir en su origen y en sus funciones? Porque ha sido estudiada de manera positivista por sus demostraciones, especialmente las que, por medio lingüístico, es capaz de realizar a través de opiniones o expresiones de ansiedad, motivación o desacuerdo. Entonces, las actitudes, al ser una palabra no hablada, es construcción del Otro que supone apreciarlas y, para estructurarla, recurre a la fórmula teórica del humanismo que suma componentes dando paso a la totalidad, pero omitiendo, por miopía, un asunto fundamental: si las actitudes no se ven, solo se interpretan; son conscientes, pero están alienadas por la ideología imperante; son una palabra silenciada, producto de la especulación, ¿por qué son tan relevantes y decisivas, como señaló Luna (2021), en el fenómeno del aprendizaje de la investigación por competencias? Y si esto fuera cierto, dentro del tradicionalismo conceptual de las actitudes, ¿cuál es el componente de mayor o menor importancia?, si es que existe.

La última pregunta también es engañosa: el estado del arte apuntaría a que es lo afectivo lo que más se resaltó, como lo exponen Luna (2021), Olivera (2020) y Pedrosa (2020); sin embargo, los resultados empíricos demuestran que lo cognitivo, justamente, ese plano de interinfluencia micro-social, ese vaso receptor de injerencia, ese circuito que conecta con el canal de la motivación personal, puede comprender mayor

determinación en su apreciación (Paredes y Moreta, 2020; Serje, et al., 2021), igual que lo conductual (Casimiro, et al., 2020; Luna, 2021) a tal punto que estos últimos dos terminan empatados y, por ello, en un heurística identificable, a los tres elementos se les brinda la misma importancia (Castro e Hilario, 2021; Cota, et al., 2019; Cruz, et al., 2021; De la Cruz, et al., 2022; Loza, 2021; Sánchez, 2021).

Las actitudes engañan y distraen lo que ocultan: si su función es ideológica, legitiman las prácticas larvadas y alienan el sentido en que se puede interpretar y utilizar en pleno sentido común. Se insiste en que el problema no es la ideología del humanismo encubierto tras esta imprecisión epistemológica, sino el consenso científico que la formula y la destaca, como se revisó en el apartado histórico.

A final de cuentas, es posible hablar de actitudes a pesar de sus vacíos epistemológicos porque, considerando que todavía se encuentra en proceso de construcción, su consenso permite individualizar y abstraer psicológicamente un asunto de tipo social y cultural, en términos de construcción de valores, identidades y creencias, cuyo trasfondo se moviliza desde la motivación particular. Esta parte es, para el consenso científico, ese Otro que avala la existencia de las actitudes porque es capaz de asirlas mediante su estética; pero aún no de forma total, mediante variados métodos de medición.

Un asunto central podría ser lo que daría origen al inicio de la investigación que, en los siguientes capítulos se despuntará, al cuestionar si una actitud científica, como lo son las actitudes hacia la formación investigativa, logra encapsular la cadena de remanentes cognitivos que surgen desde la influencia ideológica de las expectativas, presiones culturales y micro-cambios sociales, señalando cómo dichas actitudes pueden

acercar a conocer sus funciones en el terreno de la cultura que legitima ciertas prácticas académicas.

Es posible señalar que la visión ideológica del humanismo se puede encontrar en el uso de los binomios que encierran las partes contradictorias que aparecen como inciertas en el estado del arte sobre las actitudes: predisposiciones versus disposiciones; rasgos versus estados; evaluaciones versus organizaciones; análisis versus conducta... en sí, no discute ni contrasta las posibilidades epistemológicas de los paradigmas sociales ni de las corrientes psicoeducativas; en todo caso, como señalaba Heidegger (2006), como...

...la consecuencia del proceso por el que el lenguaje, bajo el dominio de la metafísica moderna de la subjetividad, va cayendo de modo irrefrenable fuera de su elemento. El lenguaje también nos hurta de su esencia: ser la casa de la verdad del ser (...) Pero si el hombre quiere volver a encontrarse alguna vez en la vecindad del ser, tiene que aprender previamente a existir prescindiendo de nombres (...) porque eso es el humanismo: meditar y cuidarse de que el hombre sea humano, en lugar de no-humano, "inhumano", ajeno a su esencia. Pero, ¿en qué consiste la humanidad del hombre? Residen en su esencia (pp. 19 – 21).

He aquí, entonces, la principal aporía de las actitudes: su función es aclarar un ente, desdibujando otro; clarificando mientras confunde; desmitificando creando ídolos de barro; uniendo cuando, en realidad, lo que hace es balcanizar. De esta guisa, no sorprende cómo la caterva de palabras no señala una dirección en específico, puesto que las actitudes pudieran no llevar a nada en particular. Por lo tanto, la responsabilidad que se debe asumir es dinamitar el entronque ideológico que ha colocado a las actitudes

como una barrera entre la pretensión principal de colocar al humanismo y al positivismo como los dos constructores de la teoría de las actitudes y, por otro lado, aquello que se está negando detrás de lo innombrable de las actitudes, del ejercicio de la palabra silenciosa que no puede ni debe ser expuesta.

Puntos Emergentes

En relación a los epígrafes anteriores, se proceden a mencionar varios hitos que surgen de forma inquietante, y que se pretende, puedan ser abordados durante la exposición de la presente obra:

- Contribución de los componentes en las ‘actitudes’ y ‘actitudes hacia la formación investigativa’.
- Vinculación de dichos componentes entre sí y su funcionamiento.
- Correlato filosófico de lo binario entre objetivo/subjetivo, subjetivo/intersubjetivo, interpersonal/intrapersonal.
- Las dificultades que conllevan a explicitar lo que es una ‘actitud neutral’.
- El engarce teórico de las ‘actitudes hacia la formación investigativa’ con el pensamiento crítico, creativo, innovador y gestor del tiempo y de sí mismo.
- El fenómeno de la predicción del aprendizaje de la investigación durante la formación universitaria.
- La explicación de cómo las ‘actitudes hacia la formación investigativa’ eliminan los sesgos en el aprendizaje y permitan la apertura a la experiencia científica en el aula.
- El proceso de influencia o vinculación entre las actitudes y la tensión curricular, pedagógica y de la calidad educativa.

Estas viñetas serán el objetivo de revisión en los siguientes acápites, al exponer el desarrollo de una investigación empírica, de tipo cualitativo, centrado en el caso de las actitudes de los estudiantes yucatecos de diferentes carreras económico – administrativas ante su formación investigativa en medio de un proceso de transformación institucional en una IES particular.

Capítulo III. Planteamiento y Contextualización del Estudio

En plena sociedad del conocimiento, existe un interés mayúsculo sobre las implicaciones de lo que son las actitudes en el campo de la formación superior. Es en este nivel, también llamado ‘educación terciaria’, donde las actitudes cobran un especial protagonismo como motor de cambio en el devenir del ser humano, como se hizo hincapié en el primer capítulo.

Las actitudes se entremezclan con las habilidades y los conocimientos para cobrar un papel relevante en la configuración del desempeño que permita la resolución paulatina de problemas académicos y, con ello, resulta interesante el rol que ellas juegan en el fenómeno del aprendizaje.

Tradicionalmente, las actitudes han sido ligadas a las emociones y la expresión afectiva enclavada en el vínculo interpersonal con el ambiente; por otro lado, también resulta urgente conocer el papel que las actitudes juegan en el desarrollo de la formación investigativa (FI).

En relación a lo expuesto hasta el momento, a continuación, se analizará el estado del arte sobre las actitudes hacia la investigación y la estadística, en el plano formativo universitario, por carecer de un numeroso grupo de estudios que se abocaran en la FI, específicamente.

Estado del Arte sobre las Actitudes Hacia la Investigación y la Estadística

El presente estado del arte ostenta la concentración de 46 investigaciones previas sobre la actitud hacia la investigación y la estadística, acaecidas entre 2016 y 2025, las cuales fueron consideradas por su gran valor operacional para conocer a

profundidad la epistemología del constructo principal de esta obra.

Como se señaló anteriormente, las investigaciones localizadas fueron tanto nacionales como internacionales. En el plano nacional se encuentran Barrios y Delgado (2020), Cota, et al. (2019), González (2025), Guzmán (2021), Luna (2021), Quezada, et al. (2019), Rojas, et al. (2020) y Salaiza, et al. (2022).

Por otro lado, las investigaciones internacionales que se pueden mencionar son aquellas que fueron difundidas en castellano, provenientes de Iberoamericana, específicamente, de Perú (Abanto, et al., 2024; Casimiro, et al., 2020; Castro e Hilario, 2021; Castro, et al., 2020; Cruz, et al., 2021; De la Cruz, 2022; Estrada, et al., 2021; Huaroto y Magallanes, 2020; Loayza, 2021; Loza, 2021; Mestas, et al., 2024; Navarro, 2020; Ochoa-Vigo, et al., 2016; Olivera, 2020; Quispe y Vásquez, 2022; Romaní y Gutiérrez, 2022; Rueda, et al., 2022; Sánchez, 2021; Zapana, 2020), Colombia (Aldana, et al., 2020; Álvarez, et al., 2023; Castro, 2017; Herrera, et al., 2022; Martínez y Guzmán, 2023; Serje, et al., 2021;), Ecuador (Erráez, et al., 2020; Paredes y Moreta, 2020; Regatto y Viteri, 2024; Viteri y Regatto, 2024); España (Guillén, et al., 2020; Pedrosa, 2020; Ruz, et al., 2020; Santabárbara, 2020; Santabárbara y López-Antón, 2020;), Paraguay (Duarte y Kwang, 2024) y Venezuela (Sánchez, et al., 2020).

También se identificaron estudios internacionales difundidos en inglés provenientes de los países de Indonesia (Male y Lumbantoruan, 2021), Líbano (El Achi, et al., 2020) y Vietnam (De Tran, et al., 2021).

Excepto el estudio de Sánchez, et al. (2020) y el de González (2025) que fueron cualitativos, el resto de indagaciones fueron cuantitativas; en tanto, la totalidad de las investigaciones encontradas tuvieron como objetivo común la medición simple y llana

de las actitudes hacia la investigación, con excepción, nuevamente, de González y Guillén, et al. (2020). Sin embargo, su justificación fue completamente variopinta, ya que la actitud hacia la investigación y la estadística está vinculada con:

- La competitividad económica (Álvarez, et al., 2023; Castro, 2017; De Tran, et al., 2022; Duarte y Kwang, 2024; Erráez, et al., 2020; Loayza, 2021; Mestas, 2024; Ochoa-Vigo, et al., 2016; Quezada, et al., 2019; Rojas, et al., 2020; Romaní y Gutiérrez, 2022; Ruz, et al., 2020; Serje, et al., 2021; Viteri y Regatto, 2024).

- La formación de expertos que resuelvan los problemas (Castro, 2020; Erráez, et al., 2020; Huaroto y Magallanes, 2020; Luna, 2021; Navarro, 2020; Ochoa-Vigo, et al., 2016; Rojas, et al., 2020; Santabárbara, 2020; Santabárbara y López-Antón, 2020; Viteri y Regatto, 2024).

- La enseñanza no sencilla de la ciencia y la investigación (Aldana, et al., 2020; Castro, 2017; Erráez, et al., 2020; Estrada, et al., 2021; González, 2025; Guzmán, 2021; Loayza, 2021; Ochoa-Vigo, et al., 2016; Olivera, 2020; Sánchez, et al., 2020; Santabárbara, 2020; Santabárbara y López-Antón, 2020).

- La potenciación curricular de la investigación (Abanto, et al., 2024; Álvarez, et al., 2023; Castro, 2017; Cruz, et al., 2021; Erráez, et al., 2020; Guzmán, 2021; Luna, 2021, Rueda, et al., 2022; Ruz, et al., 2020).

- Mayor comprensión del trabajo científico (Barrios y Delgado, 2020; Castro, 2017; Erráez, et al., 2020; González, 2025; Guzmán, 2021; Olivera, 2020; Paredes y Moreta, 2020; Sánchez, et al., 2020).

- Favorecer a la investigación como función sustantiva (Aldana, et al., 2020; Castro, 2017; Cota, et al., 2019; Duarte y Kwang, 2024; Erráez, et al., 2020; Guzmán,

2021; Huaroto y Magallanes, 2020; Luna, 2021; Navarro, 2020; Ochoa-Vigo, et al., 2016; Quezada, et al., 2019; Rojas, et al., 2020; Sánchez, 2021; Sánchez, et al., 2020).

- Responsabilidad docente mostrando preparación pedagógica y experiencia en investigación (Aldana, et al., 2020; Álvarez, et al., 2023; Casimiro, et al., 2020; Castro, 2017; Castro, et al., 2020; Cruz, et al., 2021; El Achi, et al., 2020; Erráez, et al., 2020; González, 2025; Herrera, et al., 2022; Huaroto y Magallanes, 2020; Loayza, 2021; Luna, 2021; Martínez y Guzmán, 2023; Navarro, 2020; Ochoa-Vigo, et al., 2016; Olivera, 2020; Regatto y Viteri, 2024; Rojas, et al., 2020; Ruz, et al., 2020; Serje, et al., 2021; Rueda, et al., 2022).

- Fortalecer la cultura investigativa en las Instituciones de Educación Superior (IES) (Cota, et al., 2019; Duarte y Kwang, 2024; Erráez, et al., 2020; Guzmán, 2021; Herrera, et al., 2022; Huaroto y Magallanes, 2020; Loayza, 2021; Luna, 2021; Martínez y Guzmán, 2021; Mestas, et al., 2024; Ochoa-Vigo, et al., 2016; Rojas, et al., 2020; Sánchez, et al., 2020; Santabárbara y López-Antón, 2020).

- Facilitar el aprendizaje de la investigación (Abanto, et al., 2024; Aldana, et al., 2020; Barrios y Delgado, 2020; Cruz, et al., 2021; Erráez, et al., 2020; González, 2025; Guillén, et al., 2020; Herrera, et al., 2022; Huaroto y Magallanes, 2020; Navarro, 2020; Paredes y Moreta, 2020; Quezada, et al., 2019; Sánchez, et al., 2020; Regatto y Viteri, 2024; Rueda, et al., 2022).

- Aumentar la presencia de la calidad educativa (Cruz, et al., 2021; Duarte y Kwang, 2024; Erráez, et al., 2020; Mestas, et al., 2024; Navarro, 2020; Rojas, et al., 2020; Rueda, et al., 2022; Serje, et al., 2021).

- Engrosar la formación superior, siendo integral si se agrega la investigación

(Álvarez, et al., 2023; Barrios y Delgado, 2020; Casimiro, et al., 2020; Castro, et al., 2020; El Achi, et al., 2020; González, 2025; Guillén, et al., 2020; Guzmán, 2021; Herrera, 2022; Loayza, 2021; Navarro, 2020; Rueda, et al., 2022; Salaiza, et al., 2022; Santabárbara, 2020; Santabárbara y López-Antón, 2020).

- Y, por último, inseguridad personal y ansiedad frente al estudio de la investigación (Estrada, et al., 2021; González, 2025; Guzmán, 2021; Herrera, et al., 2022; Paredes y Moreta, 2020; Regatto y Viteri, 2024; Rojas, et al., 2020; Salaiza, et al., 2022; Sánchez, 2021).

En el estado del arte, solo se hizo referencia a la teoría de Ajzen y Fishbein (Castro e Hilario, 2021; Paredes y Moreta, 2020; Pedrosa, 2020; Salaiza, et al., 2021; Serje, et al., 2021), la teoría de McLeod (Pedrosa, 2020), modelo tripartito ABC (Castro e Hilario, 2021; Loza, 2021; Quispe y Vásquez, 2022; Regatto y Viteri, 2024; Sánchez, 2021; Serje, et al., 2021), la disonancia cognitiva de Festinger (Loza, 2021; Olivera, 2020), la autoeficacia académica (Regatto y Viteri, 2021) y la Teoría de la vinculación (Sánchez, et al., 2020).

Las muestras de estudiantes abordados variaron en demasía; pues, varias de ellas mostraron cantidades superiores a 300 personas, como fueron los casos de Aldana, et al. (2020); Casimiro, et al. (2020); Castro (2017); De Tran, et al. (2022); El Achi, et al. (2020); Erráez, et al. (2020); Ochoa-Vigo, et al. (2016); Pedrosa (2020); Quezada, et al. (2019); Rojas, et al. (2020); Regatto y Viteri (2024); Romaní y Gutiérrez (2022); Salaiza, et al. (2022); Serje, et al. (2021) y Viteri y Regatto (2024), logrando mayor posibilidad de que sus resultados pudieran ser generalizados y representados entre las poblaciones universitarias estudiadas. Sin embargo, existieron muestras

medianas, mayores a 100 y menores a 300 estudiantes, como fueron los casos de Abanto, et al. (2024); Álvarez, et al. (2023); Barrios y Delgado (2020); Castro, et al. (2020); Castro e Hilario (2021); Cota, et al. (2019); Cruz, et al. (2021); Estrada, et al. (2021); Herrera, et al. (2022); Huaroto y Magallanes (2020); Loayza (2021); Loza (2021); Olivera (2020); Paredes y Moreta (2020); Quispe y Vásquez (2022); Ruz, et al. (2020); Sánchez (2021) y Zapana (2020). Por último, también se pudieron identificar muestras pequeñas, inferiores a 100 educandos, y que eran catalogadas, generalmente, como no probabilísticas, tal como sucedieron en De la Cruz (2022); Duarte y Kwang (2024); Guillén, et al. (2020); Guzmán (2021); Luna (2021); Martínez y Guzmán (2023), Mestas, et al. (2024); Navarro (2020); Rueda, et al. (2022) y Santabárbara y López-Antón (2020), lo cual dificulta la generalización y representación a gran escala de los resultados obtenidos.

También se detectó la dificultad, en varias investigaciones, respecto al uso de instrumentos para medir las actitudes hacia la investigación, generalmente medida por la Escala de Actitud hacia la Investigación (EACIN), siendo utilizada por Cruz, et al. (2021); Martínez y Guzmán (2023); Mesta, et al. (2024); Paredes y Moreta (2020); Quispe y Vásquez (2022); Rojas, et al. (2020) y Serje, et al. (2021).

De igual manera, en menor medida, se utilizó la Escala de actitudes de Portocarrero (Duarte y Kwang, 2024; Loayza, 2021; Olivera, 2020), el Cuestionario de actitudes de Ochoa-Vigo, et al. (Huaroto y Magallanes, 2020), Cuestionario de actitudes de Arellano (Abanto, et al., 2024), Cuestionario de actitudes hacia la estadística de Auzmendi (Guillén, et al., 2020; Pedrosa, 2020; Regato y Viteri, 2024; Viteri y Regatto, 2024), Cuestionario de Ncube y Moroke (Male y Lumbantoruan, 2021), Escala de

Actitudes de Ollarves, et al. (Erráez, et al., 2020), Índice de actitud hacia la investigación (Estrada, et al., 2021), Instrumento de Jhonnell, et al. (Castro, et al., 2020), así como la Survey of Attitudes Toward Statistics (Herrera, et al., 2022; Santabárbara y López-Antón, 2020).

También se identificó que varios de los estudios no especificaron qué tipo de cuestionario emplearon para medir las actitudes, ya fuese por no utilizar uno de los instrumentos antes mostrados y/o por no especificar sus propiedades estadísticas (Álvarez, et al., 2023; Casimiro, et al., 2020; Castro e Hilario, 2021; De la Cruz, 2022; De Tran, et al., 2022; El Achi, et al., 2020; Guzmán, 2021; Loza, 2021; Navarro, 2020; Romaní y Gutiérrez, 2022; Rueda, et al., 2022; Salaiza, et al., 2022; Sánchez, 2021; Zapana, 2020).

De igual manera, se aprecia que varios de los estudios tuvieron como objetivo principal estandarizar un instrumento, ya sea nuevo o establecido previamente, tal como lo hicieron Aldana, et al. (2020), Barrios y Delgado (2020), Castro (2017), Cota, et al. (2019), Luna (2021), Ochoa-Vigo, et al. (2016) y Quezada, et al. (2019).

Por último, las investigaciones cualitativas de González (2025) y Sánchez, et al. (2020), tomaron por objeto de estudio a 27 y 39 estudiantes de diferentes carreras económico – administrativas, respectivamente, a los cuales les fueron aplicados entrevistas, grupos focales, grupos de discusión y observación participante.

Las anteriores dificultades metodológicas tuvieron repercusiones en la irregularidad de resultados obtenidos en cada una de las investigaciones. Por ejemplo, en el caso de los estudios centrados en obtener la validez y confiabilidad de sus respectivas escalas de actitudes se observa que tanto Cota, et al. (2019), Luna (2021)

como Quezada, et al. (2019) identificaron que los ítems de dicha escala se pueden distribuir, conforme a tres factores, acorde con el modelo teórico ABC: conducta – comportamiento – afectos, siendo este último no localizado en los resultados que analizaron el primer grupo de investigadores mencionados.

Por otro lado, Aldana, et al. (2020), utilizando el mismo instrumento aplicado en el caso de Cota, et al. (2019) y Quezada, et al. (2019), identificaron tres factores agrupados en los siguientes elementos: valoración, desinterés y vocación en la investigación; sin embargo, Castro (2017) identificó cinco factores en específico: satisfacción – agrado, apropiación conceptual, comportamiento de aprendizaje, exploración sistemática y habilidades percibidas, lo cual es interesante, porque estos vocablos empiezan a tener una vinculación semántica con las actitudes, de forma general, y con las actitudes hacia la investigación, lo cual se abordará más adelante.

En el caso de Barrios y Delgado (2020) y de Ochoa-Vigo, et al. (2016) no se especificaron los factores en los que se agruparon los ítems tras los respectivos análisis factoriales.

El nivel de actitudes hacia la investigación se encuentra en nivel positivo o alto en varias investigaciones (Castro, et al., 2020; De la Cruz, 2022; De Tran, 2022; El Achi, et al., 2020; Guillén, et al., 2020; Loza, 2021; Luna, 2021; Martínez y Guzmán, 2023; Mestas, et al., 2024; Romaní y Gutiérrez, 2022; Ruz, et al., 2020; Santabárbara y López-Antón, 2020; Serje, et al., 2021), mientras que otras pocas obtuvieron niveles negativos o desfavorables hacia la investigación (Estrada, et al., 2020; Guzmán, 2020; Rueda, et al., 2022, Olivera, 2020). Sin embargo, llama grandemente la atención que, en un número superior a los estipulados en actitud positiva, se ubican los niveles actitudinales

o valores en niveles medios, algunas veces, dependiendo del investigador, nominados como neutros o sin posicionamientos a favor y en contra, como sucedió en la mayoría de las investigaciones (Abanto, et al., 2024; Casimiro, et al., 2020; Castro e Hilario, 2021; Cruz, et al., 2021; Duarte y Kwang, 2024; Herrera, et al., 2021; Loayza, 2021; Navarro, 2020; Quispe y Vásquez, 2022; Regatto y Viteri, 2024; Salaiza, et al., 2022; Sánchez, 2021; Viteri y Regatto, 2024; Zapana, 2020).

Otro dato interesante fue la diferencia de actitudes conforme a los sexos, pues en la inmensa mayoría no existieron diferencias (Castro, et al., 2020; Cruz, et al., 2021; De Tran, et al., 2022; Mestas, et al., 2024; Quispe y Vásquez, 2022; Romaní y Gutiérrez, 2022; Regatto y Viteri, 2024; Santabárbara y López-Antón, 2020; Viteri y Regatto, 2024); aunque, en algunos estudios se exhibió que las mujeres presentaron actitudes positivas (Estrada, et al., 2021; Loza, 2021; Olivera, 2020; Paredes y Moreta, 2020; Pedrosa, 2020) o, de forma antónima, los varones (Serje, et al., 2021); sin embargo, queda demostrado que, así como en el párrafo anterior, no queda clara una tendencia predominante en el nivel de actitudes, tampoco lo existe sobre quién lo presenta en un mayor nivel, según el sexo.

Respecto a las diferencias por carrera o por etapa de estudios, los investigadores encontraron que aquellos estudiantes con experiencias previas en asignaturas relacionadas con la investigación (Castro, et al., 2020; Loayza, 2021; Romaní y Gutiérrez, 2022), aquellos quienes se encontraban estudiando los dos primeros años de su carrera (El Achi, et al., 2020; Loza, 2021) y los estudiantes de ciencias de la salud como Medicina y Psicología (Castro, et al., 2020; El Achi, et al., 2020; Olivera, 2020; Serje, et al., 2021) , así como Ingeniería (Pedrosa, 2020; Serje, et al., 2021) mostraron

puntajes altos que favorecen las actitudes hacia la investigación y la estadística.

Las valoraciones hacia los recursos institucionales, como currículum, ejercicio pedagógico y perfil competencial del docente, acceso a tecnologías y espacios formativos ligados a la investigación se ubicaron en niveles intermedios (Abanto, et al., 2024; Álvarez, et al., 2023; De Tran, et al., 2022; Erráez, et al., 2020; Guzmán, 2020; Sánchez, et al., 2020) o bajos (El Achi, et al., 2020; Estrada, et al., 2021; Huaroto y Magallanes, 2020; Male y Lumbantoruan, 2021; Romaní y Gutiérrez, 2022).

Otro aspecto importante ha sido la relación moderada que diversos investigadores hallaron entre las actitudes hacia la investigación con otras variables como son la autorregulación (Paredes y Moreta, 2022;), la implementación de métodos pedagógicos activos como el aprendizaje cooperativo, por problemas o por descubrimiento (Casimiro, et al., 2020; Loza, 2021), la percepción (Huaroto y Magallanes, 2020), la motivación (De Tran, et al., 2022; Salaiza, et al., 2022, Zapana, 2020), habilidades sociales (Loza, 2021), interdependencia positiva (Loza, 2021), ansiedad (Sánchez, 2021), confianza y agrado (Regatto y Viteri, 2024) y autoeficacia académica (Viteri y Regatto, 2024).

Durante la revisión de los estudios localizados fue fácilmente constatable que el constructo principal de esta investigación, se liga con otros como son percepción (Cruz, et al., 2021; El Achi, et al., 2020; Huaroto y Magallanes, 2020; Male y Lumbantoruan, 2021; Ochoa-Vigo, et al., 2016; Romaní y Gutiérrez, 2022), creencias (Castro, 2017; Barrios y Delgado, 2020; Guillén, et al., 2020; Herrera, et al., 2022; Loza, 2021; Navarro, 2020; Paredes y Moreta, 2020; Pedrosa, 2020; Ruz, et al., 2020), interés (Castro, et al., 2020; Male y Lumbantoruan, 2021; Quezada, et al., 2019), motivación

(De Tran, et al.. 2022; Male y Lumbantoruan, 2021; Pedrosa, 2020; Romaní y Gutiérrez, 2022; Zapana, 2020), autoeficacia académica (González, 2025; Regatto y Viteri, 2024; Viteri y Regatto, 2024) y juicio (Olivera, 2020; Serje, et al., 2021).

Es poderosamente llamativo que, en secuencia con lo anterior, sí existieron estudios que ligaban las actitudes hacia la investigación relacionadas con la FI (Álvarez, et al., 2023; Castro e Hilario, 2021; El Achi, et al., 2020; González, 2025; Loayza, 2021; Martínez y Guzmán, 2021; Sánchez, et al., 2020); sin embargo, como se ha expresado desde el capítulo anterior, la FI queda supeditada al estudio de las actitudes hacia la investigación y la estadística, y en bastantes ocasiones no mencionada de forma tan abierta, por lo cual, se dificulta la elaboración de un análisis más rigurosos sobre cómo pueden ser, con mayor exactitud, las actitudes hacia la FI.

Problematización

En la ciudad de Mérida, Yucatán, México, existe una IES, a la cual, por motivos de confidencialidad, se le llamará ‘Universidad Homérica’ (UH), que oferta diferentes estudios de pregrado en el área económico – administrativa, como son Administración de Empresas (LAE), Comercio Exterior (LCE), Contaduría Pública (CP), Informática Administrativa (IA) y Mercadotecnia (MCT), siendo Derecho (DER) la única disciplina que, si bien, no pertenece a este campo científico, su base transversal permea a todas las demás carreras.

En esta IES, con representación nacional, diversidad de turnos, modalidad mixto - presencial y más de 20 años de existencia en dicha ciudad, es común que el profesorado permanentemente se encuentre brindando cátedra a casi todas las carreras,

debido al carácter transdisciplinar que contiene la oferta educativa en sus fauces. Es ahí mismo, donde la FI se desarrolla mediante el estudio de dos asignaturas en particular: 'Metodología de la Investigación' (MI) o 'Seminario de Tesis' (ST), mismas que han sido percibidas desde diferentes manifestaciones actitudinales de los estudiantes hacia este tipo de materias, en una variedad amplia, que va desde el interés, la atracción, la aversión o el aburrimiento.

Esta situación se agrava cuando sucede la asignatura relacionada con la elaboración de tesis en la UH: los cuestionamientos sobre qué son, para qué sirven y, especialmente, cuál es su funcionalidad en el ejercicio de su carrera, cobra relevancia. Durante la trayectoria histórica de la UH, en no pocas ocasiones, se le ha considerado, para varios alumnos, como una imposición burocrática por cumplir, sin sentido y ajena completamente a su quehacer como contadores o administradores, por ejemplo.

Incluso, se conoció la reacción opositora de generaciones enteras, en diferentes carreras, particularmente en CE, de su negación a tomarla. De igual forma, también existieron casos frecuentes de alumnos que no solo reprobaban, sino que, académicamente, se les obligaba a cursar, por segunda vez, ST al no obtener la calificación aprobatoria de seis, que es el rendimiento académico mínimo solicitado por la Secretaría de Educación Pública.

Por el contrario, también existen evidencias de estudiantes que, si bien, en un primer momento, se sugestionaron al presenciar experiencias vicarias negativas, sus actitudes se tornaron positivamente al vivenciar que la investigación no era tan difícil y, en no pocos casos, impulsaba a algunos alumnos a elegir la elaboración de tesis como vía de titulación. De acuerdo con Luna (2021), aunque la actitud no es el factor

más importante en el proceso de aprendizaje de la investigación a nivel superior, sí lo determina.

A pesar de lo anterior, el gran problema consistía en que ambas materias se mostraban desarticuladas, total o casi totalmente, del resto del currículum; por lo cual, muchos discentes, especialmente aquellos con una disciplina disminuida y una habilidad turgente para procrastinar, eran los más susceptibles a vivir dificultades en aspectos ordinarios, como gestionar información proveniente de internet o plasmar sus ideas en un archivo Word.

Lo anterior es señalado como una de las advertencias que realiza Palomar (2021), ya que, si este desapego a la investigación, como ocurría en la UH, sucede de manera frecuente, cuando el estudiante de licenciatura se encuentra frente a la posibilidad de realizar su tesis, avivará la percepción de la investigación como una auténtica amenaza que rebasa, por mucho, su desinterés y sus expectativas; pues, se producirá un fallo en la autoeficacia positiva y, en algunos casos, se despertará la sensación de inhabilitación aprendida.

El estado del arte advierte que cuando se involucran a los estudiantes de pregrado en la FI, la intención principal se torna en dos asuntos fundamentales: el primero, orientar su pensamiento a la resolución de problemas; el segundo, valorar la producción de conocimiento.

Según Loayza (2021), las experiencias formativas forjan una predisposición para orientarse positivamente hacia la investigación, destacando el conocimiento como medio para desplegar las alas científicas e ir en busca de nuevos horizontes de sabiduría en cada planteamiento de un problema. Incluso, señala, en los resultados obtenidos, que

dichos escenarios, entre más pronto aparezcan, cultivan el interés, la confianza y la creencia entre los propios discentes universitarios de desempeñar exitosamente su rol de investigadores.

En la UH no existía un perfil específico para brindar clases en algunas de estas dos materias; de hecho, en los años precedentes a 2020, se asignaban ambas asignaturas a docentes que, por lo general, no contaban con el conocimiento necesario ni experiencia en investigación, lo cual provocaba experiencias variopintas en los estudiantes que cursaban MI o ST, de acuerdo con el grado de satisfacción de expectativas que tuvieran hacia estas, previamente. Como señalan El Achi, et al.(2020), el acompañamiento de un mentor o tutor se vuelve primordial en ese proceso.

La figura de los docentes, en los procesos de enseñanza – aprendizaje de la investigación, es central, ya que radica en ellos la posibilidad de acercar a los discentes o alejarlos de la producción de conocimientos. Sánchez, et al. (2020) apuntan a que el nudo neurálgico de esta relevancia se puede encontrar en la formación pedagógica del investigador como maestro responsable, mientras que Álvarez, et al. (2023), además de identificar a esta figura, también centran su descripción en los procesos institucionales.

Este retrato es una condición contextual de las IES, como la UH, que, al no ‘empapar’ debidamente a los estudiantes en investigación, estos desarrollan una resistencia psicológica. Pero, en este caso, la cultura académica, que no forma en investigación, ‘deforma’ actitudes al crear un discurso divisor de la ciencia, en el cual los discentes se sienten incómodos utilizando el léxico y métodos propios de la investigación.

Este discurso divisor de la ciencia en la UH, no solo se encuentra únicamente en la desconexión curricular entre los contenidos disciplinarios por carrera, sino también por la ausencia de cultura investigativa. En dicha IES, no solo no se fomenta el interés y la vertebración de los contenidos por medio de la investigación: desde antaño existe carencia de proyectos de investigación o actividades extracurriculares que la fomenten. De hecho, en las instalaciones no se promueve la investigación visto en una biblioteca que pocos estudiantes son conscientes de su existencia, el aula de cómputo con deficiencias en sus equipos, sin mencionar la ausencia completa de software para la gestión de información y análisis de datos, así como falla constante en la conexión a internet en todas sus instalaciones. De acuerdo con Álvarez, et al., (2020):

El ambiente educativo debe disponer de los medios necesarios para el desempeño de las prácticas escolares, propiciar la motivación e incentivo en los estudiantes, desarrollar sus capacidades, competencias, habilidades y valores; igualmente, debe brindar las condiciones para un aprendizaje enriquecedor que permita al estudiante no solo ejercer su autonomía y libertad, sino la apropiación del crecimiento por medio de estrategias implementadas por el maestro para la mejor utilización de los contenidos (p.3).

En particular, los acercamientos a la investigación logran ser variados y de muy diversa índole, ya que, en la experiencia de quien ha escrito estas líneas, estas actitudes se relacionan, como se verificó en el estado del arte, con los siguientes factores: carrera, edad, conocimiento previo de la investigación, estados emocionales durante la transición formativa y cultura investigativa. Por lo anterior, esta problematización, apoyándose en los antecedentes identificados, describirá cada uno

de ellos.

Carrera

En la experiencia acumulada del presente autor, se puede constatar que los estudiantes de CP son los que mejor demuestran actitudes orientadas hacia la investigación. Por otro lado, los resultados del estado del arte apuntan lo contrario: los alumnos de carreras médicas y de Ingeniería son aquellos que se muestran más interesados en la práctica investigativa, como lo apuntaron Castro, et al., (2020), El Achi, et al. (2020), Olivera (2020), Pedrosa (2020) y Serje, et al. (2021).

La pregunta que queda en el aire es ¿por qué resulta tan importante conocer la diferencia por carreras y por sexos? Es cierto que se detectó una dificultad amplia y abierta para determinar qué sexo muestra mayor preferencia hacia la investigación; pero, sería obtuso relacionar sexo con elección vocacional y esta, a su vez, con actitudes hacia la investigación.

Edad

Un asunto que se intrinca con las variables sexo y estudios profesionales, es la edad. Mucho se atribuye, a modo de representación social, que, a mayor edad, mayor madurez y, por ende, mayor apertura hacia el aprendizaje; sin embargo, existen estudiantes que, rebasando los 40 o 50 años de edad, con su propia familia, ocupación y proyectos personales de alto impacto, han demostrado que la investigación poco o nada importa dentro de su formación.

Dentro del estado del arte se hizo una breve alusión a que la edad permite una

apreciación positiva de la investigación; sin embargo, lo más importante fue el nivel en el que se encuentran dentro de la carrera; pues, como se mencionó, aquellos quienes estudian los dos primeros años de sus estudios (El Achi, et al., 2020; Loza, 2021) son los más apegados a una actitud positiva.

La explicación que se brindó durante la exposición del estado del arte es que, a medida que van avanzando en sus estudios, nuevos intereses y objetivos se cruzan a tal punto que, irremediablemente, la curiosidad por la investigación va decayendo, también, en parte, por las deficiencias formativas que se explicarán un poco más adelante.

Conocimiento Previo de la Investigación

La concientización del conocimiento previo se ha formalizado mediante la ebullición de las emociones, por lo cual, es muy difícil que un estudiante inseguro y ampliamente aversivo hacia la investigación, demuestre un conocimiento amplio y preciso de lo que es esta. Es así que, si el educando no se ve formado bajo el uso rutinario de las pautas que conforman el desarrollo de la ciencia, no sorprende que considere que es un proceso arduo pero siniestro, casi imposible de lograr.

Casimiro, et al. (2020), Paredes y Moreta (2020) y Rueda, et al. (2022) demuestran que la parte cognitiva es fundamental y determina, en gran medida, de acuerdo con sus resultados, las actitudes hacia la investigación, ya que el énfasis en el componente cognitivo de las actitudes queda explicado cuando los educandos, en base sus conocimientos previos, pueden planificar y crear metas de actuación, lo cual, cuando no es posible, se traduce en desempeños académicos erráticos.

Estados Emocionales Durante la Transición Formativa

Las circunstancias de estudio durante el periodo terciario de formación son interpretadas, subjetiva e intersubjetivamente, de forma tan heterodoxa que cada discente puede percibir la formación profesional, incluido el aprendizaje de la investigación, de una forma tan amplia que puede ser imposible de contabilizar.

La ansiedad logra ser concomitante al aprendizaje de la investigación que, en primer lugar, es disparada en la conciencia de cada alumno cuando se reconoce abiertamente su desconocimiento sobre el tema y predomina la inexperiencia existente en este tipo de prácticas. En cambio, existen otros educandos que, lejos de asumirlo como un reto, se refugian en la evasión, mostrando actitudes negativas vistas en rechazo o solicitud de disminución de la exigencia en esta formación (González, 2025).

Respecto a la inseguridad personal, según Erráez, et al. (2020), los educandos universitarios consideran que sus habilidades y formación son moderadas. Por otro lado, Male y Lumbantoruan (2020) añaden que la inseguridad personal radica en la dificultad de comprensión que se ve expuesta durante la resolución de actividades y exámenes donde se involucra a la investigación.

Aunque los resultados del estado del arte muestran que el componente emocional no logra la determinación que los de tipo conductual y cognitivo (Cota, et al., 2019), sí atrajo la atención del autor la vinculación existente con la ansiedad (Paredes y Moreta, 2020; Sánchez, 2021), la autorregulación (Paredes y Moreta, 2020; Viteri y Regatto, 2024), el agrado (Pedrosa, 2020), la gestión del tiempo (González, 2025), las habilidades sociales (Loza, 2021), la autoestima (Sánchez, 2021) y la autoeficacia (Regatto y Viteri, 2024).

Cultura Investigativa

Si la tesis, como máxima representación de la concentración de los esfuerzos de investigación es el resultado mutilado de un fracaso en la FI, entonces, esta será interpretada como requisito administrativo, cuya esterilidad atávica será su marca insigne. En ese momento, es cuando los educandos, observan con sus propios ojos, que su propia universidad carece de los medios humanos, metodológicos, infraestructurales y tecnológicos para promover la investigación como medio de formación.

Existen estudios donde los estudiantes infravaloran las clases en materia investigativa, considerando poco pertinente su impartición o, de igual manera, perciben a sus docentes desfavorablemente preparados o capacitados para atender dudas (Álvarez, et al., 2023; Estrada, et al., 2021; Guzmán, 2021; Olivera, 2020; Paz y Estrada, 2022; Perdomo y Morales, 2022; Rojas, et al., 2020; Sánchez, et al., 2020).

De igual forma, también se observa que los estudiantes perciben que sus universidades no cuentan con la cultura investigativa que fomente su participación en eventos de FI; pues, no han procurado los insumos materiales que les permitan incursionar de modo seguro en dichos eventos (De Tran, et al., 2022; Estrada, et al., 2021; Guzmán, 2021; Huaroto y Magallanes, 2020; Ochoa-Vigo, et al., 2016; Romaní y Gutiérrez, 2022; Sánchez, et al., 2020).

Por lo anterior, se refuerza la aparición continua de las siguientes interrogantes: ¿existe un componente ideológico que anima a las actitudes hacia la investigación basado en elementos culturales?, ¿Cómo detectarlo y, mejor aún, comprenderlo?, ¿Es un obstáculo o cuál es la participación que posee la cultura investigativa en la formación académica de las actitudes?

Preguntas y Objetivos de Investigación

Una vez generados el estado del arte y la problematización, se consideró que se estaba ante un momento oportuno para exponer las preguntas de investigación, general y específicas, que orientaron el proceso que, en ese entonces, estaba por iniciar. Al finalizar su enunciación, se detallarán los objetivos del presente estudio.

Pregunta General de Investigación

¿Cuál fue el proceso de configuración de las actitudes hacia la formación investigativa en dos generaciones de estudiantes pertenecientes a carreras económico – administrativas de la Universidad Homérica, entre los años 2024 y 2025?

Preguntas Específicas

¿Cuál fue el significado académico que los estudiantes de las carreras económico – administrativas de la Universidad Homérica, entre los años 2024 a 2025, generaron hacia la investigación?

¿Cómo percibieron los educandos la conexión entre la cultura investigativa de la Universidad Homérica con el desarrollo de las actitudes hacia su proceso formativo?

¿Cómo percibieron los discentes su papel como investigadores en el marco de su proceso de formación?

¿Cuáles fueron los procesos mediante los cuales los estudiantes construyen significados sobre las actitudes hacia la formación investigativa, considerando sus trayectorias personales, académicas y vivencias socioemocionales?

Objetivo General de Investigación

Analizar el proceso de configuración de las actitudes hacia la formación investigativa en dos generaciones de estudiantes pertenecientes a carreras económico – administrativas de la Universidad Homérica, entre los años 2024 y 2025.

Objetivos Específicos

Conocer el significado académico que los estudiantes de las carreras económico – administrativas de la Universidad Homérica, entre los años 2024 a 2025, generaron hacia la investigación.

Describir la percepción de los educandos sobre la conexión de la cultura investigativa de la Universidad Homérica con el desarrollo de las actitudes hacia su proceso formativo.

Comprender la percepción que tuvieron los discentes acerca de su papel como investigadores en el marco de su proceso de formación.

Comprender los procesos mediante los cuales los estudiantes construyeron significados sobre las actitudes hacia la formación investigativa, considerando sus trayectorias personales, académicas y vivencias socioemocionales.

Justificación

Después de lo señalado en los apartados anteriores, no sobra decir que la importancia de la presente investigación radica en su capacidad de interiorizar a profundidad las implicaciones educativas que encierran las actitudes hacia la FI en los estudiantes de la UH, de forma particular.

De igual manera, al no existir un compendio vasto de investigaciones sobre las actitudes hacia la FI, considerando las aristas que esta última guarda y las imprecisiones teórico – conceptuales del primer constructo, es que la aportación de esta investigación resulta invaluable por el carácter clarificador que otorgan sus resultados.

El hecho de centrarse en el universo de una IES en particular, así como sumergirse en el microcosmos de cada estudiante que pertenecía a alguna de las generaciones de egresados en los años 2024 y 2025, propuso la oportunidad de conocer cómo operan, de forma común y corriente, las actitudes en el plano de la FI en pregrado, especialmente cuando el estado del arte solo le atribuye un valor introductorio y superficial a este tipo de proceso de enseñanza – aprendizaje en dicho nivel.

Son varias las aportaciones que se erigen en torno a los beneficios que hereda el presente estudio de caso: en primer lugar, se precisó mejor el constructo ‘actitudes hacia la formación investigativa’; en segundo lugar, se profundizó y se cuestionó los preceptos de las teorías psicológico sociales sobre las actitudes en el marco de un grupo de educandos acerca de sus nociones de lo que implica la investigación; en tercer lugar, se ahondó en las dificultades que encierra esta formación, en el plano teórico y epistemológico.

Por lo anterior, esta investigación resultará útil a los psicólogos, a los investigadores; pero, en forma particular, a quienes enseñen, en el seno de sus aulas, a cómo investigar, sin importar la asignatura que sea ni tampoco devaluar o sobrevalorar las funciones que, como docentes, poseen en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la investigación. Como se podrá ver más adelante en esta misma obra, es fundamental que las actitudes tomen un cariz relevante y puedan ser guiadas hacia la

conformación de estrategias, tanto pedagógicas, como institucionales e, incluso, hasta sistémicas, que permitan un abordaje coherente con lo que se desea. De esta guisa, se procede a detallar las principales aportaciones que realiza la investigación:

- La aportación teórica – conceptual es evidente y es el basamento principal que sostiene la actual investigación. Especialmente, señalar las aristas epistemológicas de las actitudes hacia la FI, precisa la naturaleza del constructo y define mejor cómo pudieran desarrollarse nuevas vías de operación metodológica.

- Por otro lado, la aportación procedimental o práctica es una consecuencia de la primera aportación, ya que se estará en posibilidad de generar nuevas intervenciones que permitan mejorar las actitudes y, una vez conocidas estas raíces que se explican, puedan abiertamente resolver varios enigmas que, hasta el momento en que se encontraba el presente investigador antes de arrancar este estudio, todavía eran difíciles de asumir; pero que facilita diferentes propuestas que, aún en la esperanza de ser sometidas a la rigurosidad científica cuantitativa, son una forma de iniciar con la resolución de problemas en el aula, los cuales forman parte del terreno de las actitudes.

- Por último, la aportación social radica en la posibilidad de que la comunidad académica cuente con mayor conocimiento y este, a su vez, permita el cambio de actitudes en estudiantes que se encuentran en el proceso formativo de pregrado. Lo importante es que estas actitudes puedan llevar una mejora en las relaciones y consolidación de los lazos académicos y científicos que avancen hacia la ciencia. Contar con antiguos y neófitos investigadores en un marco propositivo lleva a la cohesión de la academia y la disposición de nuevos lazos profesionales, cada vez más energizados y con mayor posibilidad de aprendizaje.

Contexto Histórico y Estructural de la Universidad Homérica

La Universidad Homérica (UH) es una IES privada que nació en Ciudad Juárez, Chihuahua, México durante la década de 1990 con el objetivo de dar respuesta a las necesidades formativas de educación superior, focalizándose en la intención de generar futuros emprendedores.

Con el paso del tiempo, la UH multiplicó sus modalidades presenciales en turnos matutino, vespertino y nocturno. Con el arribo del siglo XXI, se contrataron los servicios de la Learning Management System, o también llamada plataforma, Moodle, con el fin de activar la modalidad mixta para el turno sabatino. Esto permitió una rápida expansión en el norte y centro del país, con una rápida representación nacional que logró impactar, especialmente, entre los jóvenes de clase trabajadora, cuyos horarios se podían ajustar a sus rutinas de trabajo.

La UH se instaló en la ciudad de Mérida en 2004, logrando una gran atracción entre los jóvenes quienes acogieron con agrado el enfoque emprendedor de su oferta educativa y sus colegiaturas que, además de contar con un sistema de becas del 30 al 80%, permitían el acceso relativamente asequible para la mayoría de las familias yucatecas.

Desde el interior del estado, varios jóvenes se trasladaban a la capital para ingresar a estudiar, lo cual multiplicó la solicitud de profesores entre sus filas, creando un ambiente que, a consideración de los maestros fundadores, era de cordialidad.

Hacia 2015, la UH era atractiva por su imponente edificio de dos pisos ubicado en el centro histórico, su oferta vasta, su sistema de becas y la reputación de los abogados, contadores y administradores que laboraban como parte del cuerpo docente. Sin

embargo, muchos estudiantes empezaron a quejarse de la calidad escolar de su servicio: las instalaciones eran antiguas con poca higiene en los sanitarios, equipo de cómputo raquítico, dificultad en la conexión de internet, programas de estudios no actualizados y maestros que ejercían su clase desde el dictado o la exposición de parte de los estudiantes.

Antes del año 2020, la matrícula existente empezó a desertar aseverando que el servicio brindado, por parte de catedráticos y administrativos, era deplorable. Estas quejas escalaron hasta verse en las redes sociales y, desde entonces, las autoridades de la representación meridana empezaron a circular: poco tiempo duraban los directivos y coordinadores. Sin embargo, lo que desplomó el número matricular fue la pandemia del Covid – 19 y el auge de otras universidades basadas en el e-learning o modalidad a distancia.

Es así como empezaron a retirarse, poco a poco, el número de maestros contratados y, aunque hacia el año 2022 se mejoraron algunos aspectos de las instalaciones, no medró sustancialmente el servicio brindado. Esto empezó a empeorar hasta que el pago de docentes empezó a demorarse: primero, sucedió con unos cuantos de ellos y, con el paso del tiempo, se extendió a la totalidad del profesorado.

Al momento en que los docentes fueron conscientes de la falta generalizada de pago, empezaron a involucrar a los estudiantes en estas anomalías y estalló una ‘huelga de brazos caídos’ que empujó a la pequeña matrícula a disminuir mucho más, incluso hasta llegar a menos de 50 educandos en total.

Aunque la UH no cerró sus instalaciones y muchos catedráticos decidieron demandar a la institución, unos cuantos estudiantes prefirieron permanecer, más por

deseo de concluir sus estudios al encontrarse a uno o dos cuatrimestres por egresar, que por fidelidad a la universidad.

Es, en ese contexto de debilitamiento matricular, donde emergió la presente investigación y, con ello, la imposibilidad de abordar mayor número de estudiantes y acercarse al cuerpo académico o administrativo.

Acciones Metodológicas: Las Pautas Establecidas en el Estudio de Caso

Como se había mencionado a lo largo de este capítulo, la presente investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, es decir, basada en el estudio de la realidad desde la perspectiva de los propios estudiantes que participaron, cuyas visiones permitieron una comprensión amplia, vista desde la perspectiva (Barraza, 2023) de los aprendices.

La importancia de cumplir con los objetivos de este estudio ha sido comprender las múltiples realidades que se entretajan entre las perspectivas de los educandos, rescatando los significados y elementos que giran alrededor de las actitudes, contemplando lo aparente y yendo más allá de este (Polanía, et al., 2020).

Sin embargo, la perspectiva del presente estudio es interpretativo; pues, como se señaló en la justificación, se les brindó una oportunidad a los alumnos para expresar el desarrollo y configuración de las actitudes hacia la FI que, más tarde, fue objeto de interpretación.

El Estudio de Caso

Se ha seleccionado este diseño de investigación debido a su capacidad de

comprender dinámicas particulares en contextos delimitados, con el propósito de refinar o fortalecer alguna teoría o, como sucede en la presente investigación, con la finalidad de confrontar sus preceptos.

El estudio de caso implica la selección de una unidad de análisis, en este caso, los estudiantes que estaban a punto de egresar de sus estudios de licenciatura en la UH y, con ello verificar, la claridad existente entre las posturas teóricas y la realidad empírica de quienes son el objeto de estudio (Maestre, 2020).

En este caso, la elección de este alumnado corresponde a la necesidad investigativa de comprender a profundidad el significado de sus experiencias actitudinales hacia la FI estudiando las interrelaciones que guarda con otros factores, como son los psicológicos e institucionales involucrados en su configuración (Galeano, 2018).

De acuerdo con Polanía, et al. (2020), las bondades del estudio de caso son amplias, ya que la contrastación de las preposiciones teóricas no compromete el abordaje de muestras pequeñas, ya que lo importante es contraponer el aparato crítico investigativo ante la comprensión de cómo estos microcosmos de estudiantes observaron y entendían su realidad socio-educativa.

En el presente estudio, se considera a los educandos de la UH como casos instrumentales (Stake, como se cita en Galeano, 2018), ya que se convirtieron en objeto de estudio con el fin de precisar la teoría de las actitudes hacia la FI, donde el entorno de sus vivencias era auténtico, lo cual permitía dar rienda suelta al desarrollo de categorías discutidas y argumentadas desde una base interpretativa, como se revisará en los siguientes capítulos.

Triangulación

Aunque se explicarán los métodos de rigor de este estudio cualitativo más adelante, especialmente en el plano de la dependencia, la triangulación crea un marco de objetividad, asegurando la calidad de la investigación utilizando tres diferentes recursos para su análisis (Izcarra, 2014). A continuación, se explicarán los diferentes tipos de triangulación empleados durante la elaboración del presente estudio:

- **Participantes.** En el presente estudio colaboraron 34 informantes, repartidos entre los años 2024 y 2025: en 2024 fueron seis discentes de LAE, seis de LCE, dos de CP y una de DER; mientras tanto, en 2025, emergieron seis educandos de LAE, ocho de CP y cinco de DER. El único criterio de inclusión que se cubrió fue que estuvieran en el último cuatrimestre, implicando que ya habrían cursado anteriormente ‘Metodología de la Investigación’ y estar matriculados en el ‘Seminario de Tesis’ en aquel momento. El presente estudio contó con el beneficio de la aprobación escrita de los estudiantes que participaron, al mismo tiempo que de las autoridades que existían en aquel entonces.

- **Técnicas.** Se utilizaron tres tipos de técnicas diferentes para la recolección de datos: se generaron varios grupos focales con el fin de socializar sus perspectivas y percepciones de la FI, ya que el estudiando manifestó que tenían “mucho qué compartir sobre el tema” (Barraza, 2023, p.56); de igual manera, en un plano más privado, se realizaron entrevistas, cuya modalidad de intercambio verbal permitió el conocimiento profundo de los significados y percepciones sobre la configuración de las actitudes. Por último, se realizó la observación participante donde se registró la interacción del investigador, en su faceta como enseñante de investigación, con el estudiantado

meridano antes mencionado, siendo anotada en un diario de campo, el cual también fue cuidadosamente analizado.

- Teórica: Siguiendo las orientaciones de Barraza (2023), durante la reducción de datos, específicamente en la etapa de codificación abierta, se procedió a contrastar el aserto, que es la descripción conceptual de la categoría; el referente empírico, es decir, los fragmentos de información directa emitidos por los informantes; y, por último, el referente teórico que es la aportación realizada “por otros investigadores o teóricos sobre el contenido de la categoría y que al coincidir con lo encontrado refuerza su credibilidad” (Barraza, 2016, p.102).

Credibilidad y Dependencia

Entre los criterios de rigor que se desprenden de la credibilidad, se encuentra, como se acaba de explicar, la triangulación de participantes, técnicas y teorías. En la recolección de datos se buscaron evidencias positivas y negativas por igual, tomando en cuenta toda la información discrepante que iba emergiendo, privilegiando la voz de todos los estudiantes por igual, acorde con las condiciones donde podían compartir sus perspectivas bajo el principio de confidencialidad.

Como se podrá revisar, al momento del análisis de datos, se reflexionó sobre los propios sesgos del investigador para evitar contaminar la obtención de las categorías, así como el uso del diario de campo. Es así que, antes, durante y después del análisis e interpretación de resultados, se pudieron identificar diferentes sesgos, acordes con la lista de Cores (2025). Los sesgos identificados durante el análisis fueron:

- De correspondencia: El autor siempre estuvo bajo la posibilidad de realizar una interpretación acorde a la personalidad de los alumnos y experiencias particulares, por lo cual fue necesario crear la comparación constante de sus respuestas para evitarlo.

- Efecto halo: Se vigiló que las expresiones emitidas por estudiantes con experiencias de diferentes tonos emocionales fueran interpretadas acorde a las interacciones personales del autor. Fue evitado mediante la revisión constante de códigos.

- De confirmación: La búsqueda de evidencia que confirmara las suposiciones a priori se contrarrestó al revisar constantemente la asignación de códigos.

- Pesimista: Se priorizaron de igual forma resultados positivos y negativos.

Por otro lado, para cumplir con la debida dependencia, se generaron, ya fuese en las entrevistas o grupos focales, preguntas idénticas a los componentes de los grupos que colaboraron, cuidando que las transcripciones estuvieran ausentes de errores y omisiones.

Se utilizó, durante el análisis de datos, el software cualitativo Atlas.ti. Esto, a su vez, permitió que el autor de la presente obra estuviera iterando la revisión de las transcripciones para asegurar constantemente la pertinencia de los códigos asignados al material de estudio.

También, se siguieron escrupulosamente los pasos que especifican cada una de las tres etapas que comprende el estudio de caso, vigilando su cumplimiento con rigor, evaluando posibles sesgos en la interacción con los informantes, como ya se mencionó, y procurando el análisis que sugieren Galeano (2018) y Maestre (2020).

Por último, también se recurrió a la saturación como factor inexorable, ya que, durante el proceso de recolección de datos, se consideró finalizada dicha acción cuando la acumulación de nueva información no aportó otro elemento relevante y, por ello, es que se decidió finalizar el trabajo de campo (Barraza, 2023; Izcara, 2014). La figura 1 expone la saturación de categorías que se logró durante el análisis de resultados.

Figura 1

Saturación de categorías

	Primer grupo focal CIA	Segundo grupo focal LAE	Primera entrevista Ser-26	Segunda entrevista Ser-26	Tercera entrevista Ser-27	Cuarto grupo focal CIA	Quinta entrevista Ser-28	Sexta entrevista Ser-29	Séptima entrevista Ser-30	Octava entrevista Ser-30	Novena entrevista Ser-30	Décima entrevista Ser-31	Undécima entrevista Ser-32	Décimosegunda entrevista Ser-32	Décimotercera entrevista Ser-32	Décimocuarta entrevista Ser-32	Décimoquinta entrevista Ser-32	Décimosexta entrevista Ser-32	Observación Directa	Observación de LAE Sabatino	Observación de CP Sabatino	Décimo séptima entrevista Ser-32	Totales
Autor de la investigación (García, 2019)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	24
Cognición de los estudiantes (García, 2019)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	24
Competencias transversales asociadas a la IF	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	24
Conductas de los estudiantes (García, 2019)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	24
Contexto ético de aprendizaje de la IF (García, 2019)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	24
Contexto institucional de aprendizaje de la IF	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	24
Contexto social de aprendizaje de la IF (García, 2019)	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	23
Respuesta cognitivo-conductual ante la IF	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	24
Significado y trascendencia de la IF (García, 2019)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	24
Totales	10	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	9	9	236

Alcances y Limitaciones

La presente investigación posee limitaciones, ya que, al ser un estudio cualitativo, no se puede ofrecer una medición ajustada bajo los estándares pospositivistas de la validez y confiabilidad estadística; de igual manera, se centra solo en los resultados de un número representativo del alumnado de una universidad en particular, con propia dinámica institucional y su propio currículum.

En la parte operativa, debido a los problemas micropolíticos que atravesaba la UH, como se relató en este mismo acápite, es que fue imposible contactar con académicos y administrativos para concertar una entrevista debido a que preferían, a pesar de ser conscientes del carácter confidencial del estudio, no mostrar ningún punto de vista sobre la universidad, dado el descontento con la gestión institucional.

Sin embargo, el gran alcance es que el presente estudio de caso pueda catapultar a nuevas intervenciones y nuevas aplicaciones que permitan una comprensión teórica profunda de la estructura y funcionamiento de las actitudes hacia la FI en pregrado.

Capítulo IV. El Yo – Errático en las Actitudes Hacia la Formación Investigativa

Durante la exposición de los capítulos anteriores, el amable lector se habrá dado cuenta que su función principal fue impulsarlos a incrementar su deseo por conocer los resultados que, en el presente apartado, arrancan y desgajan el trasfondo del actual estudio de caso, constituyendo este acápite la explicación psicológica de las actitudes hacia la formación investigativa (FI), de acuerdo al análisis de datos, en su modalidad de codificación abierta y axial.

En lógica con lo anterior, es que se procede a describir, en la primera parte del presente capítulo, la estructura analítica obtenida, señalando las categorías, propiamente, sus subcategorías y los códigos que las integran. Además, en esta parte, se procurará señalar la triangulación teórica que se advertía en el capítulo anterior.

Con el fin de que el amable lector conozca las implicaciones psicológicas, contextuales y éticas de las actitudes hacia la FI, estos resultados fueron divididos en tres: la primera parte se desarrollará en el actual acápite enfatizando su carácter psicológico; en tanto, los resultados contextuales serán destinados al capítulo V, mientras que los éticos serán encauzados en el VI. Los resultados analizados mediante la codificación selectiva ocuparán el espacio destinado al último acápite, el VII.

Antes de comenzar, se ofrece al lector la siguiente información donde se contienen los códigos y símbolos que se utilizaron en la exhibición de citas o fragmentos a lo largo de la tabla 4.

Tabla 4

Códigos y símbolos de identificación de los informantes.

Estudiante	E
Administración de Empresas	LAE
Comercio Exterior	CE
Contaduría Pública	CP
Derecho	DER
Varón	V
Mujer	M
Años	A
Grupo focal	GF
Entrevista	EN
Observación Participante	OP
Número de documento	:
Número de párrafo	¶

Presentación de Resultados

Las categorías resultantes del proceso de análisis de datos, como parte del compendio psicológico que comprenden las actitudes hacia la FI, son ‘Cognición de los estudiantes’, ‘Conducta de los estudiantes’ y ‘Percepción de sí mismo’.

Cognición de los Estudiantes

En esta primera categoría se caracteriza el conocimiento previo y las funciones cognitivas que se asocian al aprendizaje de la investigación. En ella se encuentran concentradas cuatro subcategorías cuyos nombres son ‘Conocimientos previos y expectativas hacia la FI’, ‘Sesgos cognitivos durante el aprendizaje de la investigación’, ‘Autorregulación durante el aprendizaje de la investigación’ y, por último, ‘Autoevaluación del aprendizaje de la investigación’.

La presente categoría resulta ser el marco integrado de pensamientos, creencias, ideas u opiniones, las cuales se activan durante la FI. El meollo se encuentra en la profundidad y flexibilidad en el conocimiento de sí mismo o sí misma en relación con el

medio ambiente. De esta profundidad y flexibilidad depende la regulación y monitorización de sus propias decisiones y, por ende, su conducta; es decir, esta forma de regularse se basa en la reflexión y autoevaluación de sí mismo durante el aprendizaje de la investigación.

Conocimientos Previos y Expectativas Hacia la FI

La presente subcategoría se comprende desde su propio título y se estructura desde sus dos códigos fundamentales.

Los ‘Conocimientos previos’, de acuerdo con Ausubel, et al. (2009), es la estructura cognitiva que se ha jerarquizado conforme a los antecedentes del aprendizaje de los contenidos curriculares y de la experiencia personal del discente. Durante la investigación queda demostrado que los estudiantes manifestaron que el conocimiento aprendido previamente, disparaba los deseos de investigación.

El que podemos llevarlo a la práctica, le digo, que son cosas que hemos visto en su momento, que las abordemos y tenemos las herramientas, pues, para llevarlo a cabo (E1, CE, V, 24A, GF, 2024, 1:60 ¶131).

El hecho de que la investigación que elegí es un tema que, a la mejor, tengo conocimiento y me facilita el hacer la investigación, el saber qué estoy buscando porque conozco el tema (E7, CP, V, 40A, EN, 2024, 3:17 ¶16).

Sí, pues, te metes más a fondo en el tema de la investigación. No nada más es así como que lo mínimo, no, sino que quieres saber más sobre ese tema (E15, DER, M, 27A, EN, 2024, 8:33 ¶14).

En tanto, las expectativas son definidas como las creencias que una persona

posee sobre la probabilidad de que acontezca una conducta, propia o ajena (Villarroel, 2022). Por lo anterior, se explica que estas expectativas son las creencias del estudiante sobre la predicción de la actuación, propia o del ambiente, en el marco de la configuración pedagógica de las asignaturas de investigación.

Realmente, este cuatrimestre yo esperaba que fuera un poco más, pues, más aligerado, porque pues ya era lo último. Pero, en realidad, no. Sí ha estado pesado porque sí llevamos, pues, proyectos en todas las demás clases: a veces, usted diría, pues, tenemos las mañanas libres; en lo personal, a veces sí tengo la mañana libre, a veces no. Y, pues, en la escuela tratamos de avanzarle como que lo más que se puede (E13, LAE, M, 28A, GF, 2024, 7:28 ¶28).

...o sea, nos vamos formando la idea de que hacer una tesis es muy complicado y, al pensar que es tan complicado, pues, muchas veces, le tenemos miedo o, incluso, pues... así que perdemos totalmente el interés en hacer una tesis, ¿no? (E15, DER, M, 27A, EN, 2024, 8:12 ¶32).

Más práctico: por ejemplo, en la investigación, pues sería que: encontrar ejemplos, encontrar ejercicios o hacer dinámico todo eso de la investigación (E19, CP, V, 26A, EN, 2025, 13:45 ¶53).

De acuerdo con este análisis, se puede revisar que esta subcategoría explica que las nociones previas sobre la FI actúan como un predisponente cognitivo de desempeño académico en el proceso de aprendizaje de la investigación.

Sesgos Cognitivos Durante el Aprendizaje de la Investigación

La presente subcategoría aborda la vinculación existente entre las estructuras y

procesamiento cognitivo en el plano de la interacción social en los siguientes cinco códigos.

Los ‘Machismos cotidianos’ son creencias y comentarios irreflexivos que promueven la desigualdad entre sexos, beneficiando la violencia ejercida desde el sistema patriarcal (De la Garza y Derbez, 2022). Estos ‘Machismos cotidianos’ resultan ser dichos y comentarios sutiles, de baja intensidad, que forman parte del pensamiento común sobre los estereotipos de género que se alejan del arquetipo de masculinidad en el aprendizaje de la investigación.

O sea, que E24 ahorita está en una etapa donde no tiene cierto nada. Desconozco su vida personal. Este, no, yo no sería capaz de meterme en eso; pero, siento que mentalmente no tiene una estabilidad ni un compromiso por ser homosexual (E22, CP, M, 28A, EN, 2025, 16:95 ¶44).

Ahí sí no: es más fácil trabajar con mujeres en cuestiones donde hay que ser muy detallados y muy creativos, las mujeres son expertas en eso (E26, DER, V, 34A, EN, 2025, 20:117 ¶45).

Mencioné a E20, delante de E16, que E24 no había realizado sus objetivos, por lo cual, quedaba explícito el riesgo de reprobar durante esa semana, aludiendo al dicho que “con su pan, se lo coma”, lo cual causó una pequeña risa en ambos y les advertí que se detuvieran, ya no se atribuía ningún albur (OP, CP, 2025, 24:53 ¶110).

El siguiente código es el ‘Sesgo de autoservicio’, el cual es aquella tendencia a atribuir los éxitos al desempeño propio, mientras que los fracasos se atribuyen a la incompetencia del medio ambiente (Kanhemann, 2021). Los estudiantes brindaron la

creencia particular de que todo el éxito es debido a su esfuerzo, mientras que todo fallo es atribuido a la responsabilidad externa.

...tal vez, creo que, uno, es como la falta de compromiso del grupo en el que estoy, porque creo que yo he reconocido también un poco eso: creo que es un grupo que, a lo mejor, a veces, le cuesta como ser muy comprometido... (E14, LAE, M, 30A, EN, 2024, 4:41 ¶30).

Porque sí, como lo mencioné, creo que a todas nos ha pasado, de que uno es el que hace todo el trabajo; pero, siento que, desde mi perspectiva personal, me queda la satisfacción de que el trabajo va a estar bien porque yo lo hice (E10, CE, M, 23A, GF, 2024, 6:19 ¶35).

... 'a ver, hay que reunirnos antes para no presentar un fiasco'. 'No, que cada quien lleve lo suyo y ya hablen' y termina siendo un fiasco. O, por ejemplo, yo les reitero mucho siempre eso: 'la presentación, muchachos, vénganse guapos, vénganse con zapatos si tenemos una presentación importante. Todos los demás días, vénganse fachosos; pero, si tenemos algo importante qué hacer, vénganse bien presentables'. Y luego nos llegan con pantalón de mezclilla y, a mí, pues, sí me frustra, ¿verdad? Me da mucho coraje que uno llega de traje y ver a tu compañero que llega así, te frustra (E18, DER, V, 36A, EN, 2025, 12:90 ¶48).

Otro código es 'Sesgo de deseabilidad social', el cual Kanhemann (2021) le define como la respuesta donde las personas se demuestran ante los demás como los más aceptables socialmente. Entonces, los estudiantes mostraron una apariencia favorable de sí mismos, sin mencionar lo que realmente pensaban.

Estoy desarrollando habilidades que no conocía de mí (E4, LAE, V, 27A, GF, 2024,

2:97 ¶49).

...yo siempre me he considerado una persona que le gusta saber, que le gusta conocer de diferentes temas (E20, CP, V, 28A, EN, 2025, 14:5 ¶14).

Cuando les comenté que era un grupo ‘muy bonito’, me dijeron “todos los ‘profes’ nos dicen lo mismo y así somos de responsables” (OP, LAE, 2025, 24:53 ¶110).

También se hizo presente el código ‘Sesgo de estereotipo’, mismo que fue definido por Kanhemann (2021) como suposiciones que se aplican, de forma indiscriminada, ante un grupo de personas, alterando la interacción e interpretación de la realidad. Por lo tanto, los estudiantes poseían la creencia generalizada de que los compañeros o la FI se comportan de determinada manera, cuando no contaban con suficiente información.

...a pesar de que yo tengo una aversión a la clase de metodología de la investigación, siempre se me hizo una clase muy aburrida, porque nunca le he encontrado la relevancia, porque nunca la he necesitado como tal... (E8, CP, V, 40A, EN, 2024, 3:77 ¶30).

...creo que mis compañeros... están bien ‘chiquitos’, no ‘chiquitos’ de edad: ellos, como a su nivel profesional, ya estamos a punto de terminar una carrera y, a lo mejor, que no sepan explicar cosas o que tengan miedo a lo mejor como a de explayarse... (E14, LAE, M, 30A, EN, 2024, 4:73 ¶32).

A veces, creemos que la investigación tiene que ser meramente aburrida (E26, DER, V, 34A, EN, 2025, 20:47 ¶16).

Por último, dentro de esta subcategoría, se encuentra el ‘Sesgo del favoritismo al endogrupo’, el cual fue definido como la tendencia cognitiva a preferir y beneficiar a los miembros del mismo grupo (Kanhemann, 2021). En este caso, los estudiantes, en el

terreno de la FI, solo aprecian y valoran a las personas de su mismo grupo áulico o que son los compañeros con los que mantienen contacto interpersonal cercano.

Siempre he trabajado en equipo con E9 y siento que nos coordinamos muy bien; entonces, siento que nunca hemos tenido algún conflicto y nunca hemos batallado para ponernos de acuerdo en las cosas que tenemos que hacer (E3, CE, M, 32A, GF, 2024, 1:76 ¶63).

Dependiendo de qué equipo porque, por ejemplo, este, creo que ya lo ha notado: hasta ahí, en nuestro grupo, somos un grupo pequeño; pero, aun así, se hacen 'bolitas'. Si, por ejemplo, te toca un equipo, o en el equipo alguien que tú sabes desde que empezaste de la escuela que no sirve: no te va a ayudar para nada, te van a entorpecer más el trabajo. Por ejemplo, yo en mi caso, yo tengo mi grupito, por ejemplo, es un compañero que se llama E20 y ahorita se está incluyendo uno que se llama E23. Por ejemplo, yo sé que con ellos tres puedo trabajar, de principio a fin, bien, sin batallar, sin problemas; pero, yo, por ejemplo, veo que, si salgo de mi zona de que, yo sé que, con esa gente sí trabajo, este... batallo un poco en saber qué aptitudes tiene, qué se le da, qué no se le da, qué tiempos tiene, qué tiempos no tiene. Es así, siento que puede funcionar diferente. Hay compañeros que, 'de a tiro', no quieren o nomás están llevando 'paz en método' (E19, CP, V, 26A, EN, 2025, 13:102 ¶57).

Yo creo que sí, hay dos, nada más; entonces, es lo que, lo que le decía: a lo mejor, ellos utilizan los recursos de una manera y nosotros de otra. Nos tocó hacer un equipo, precisamente, lo que le digo: dos equipos, así, y ellos tienen un concepto muy distinto que el de nosotros (...) somos muy prácticos, entonces: por eso.

hemos logrado, también, hacer un equipo tanto bueno los tres, porque somos muy prácticos. Entonces, los otros es como que: ‘No, y nos vemos a tal hora. Y no, mejor a tal hora y nos vemos en tal lugar. No, mejor en tal lugar’. O sea, no logran ponerse de acuerdo de ellos, mucho menos con nosotros. Entonces, sí ha habido esa parte como que, de división, precisamente, por eso (E20, CP, 28A, V, EN, 2025, 14:86 ¶74).

Es así que, considerando todos estos códigos, la presente subcategoría se conforma por los sesgos cognitivos que categorizan a los compañeros y las implicaciones de construcción de una tesis, brindando una división de apreciación favorable en los contextos propios, mientras que los que son externos suelen ser menospreciados, lo cual dificulta el trabajo en equipo y la autoevaluación del desempeño investigativo.

Autorregulación Durante el Aprendizaje de la Investigación

En el plano de construcción del aprendizaje de la investigación, suele ser importante que los estudiantes desarrollen la autorregulación para fortalecer su proceso de FI. A continuación, se muestran los resultados de los seis códigos que caracterizan a esta subcategoría.

En primer lugar, el control de impulsos es considerado básico, ya que es la habilidad de suprimir pensamientos y conductas que pueden perjudicar el desempeño (Wijbenga, et al., 2024). Los estudiantes refieren ‘Dificultad en el control de impulsos’, de forma moderada a severa, para evitar la aparición de una conducta precipitada en el afán de responder atinadamente a las actividades propias de la FI o causar conductas que interrumpen la atención en la secuencia de la clase.

...hay algunos compañeros que igual tratan de... como... tratan de hacer comentarios que no van... que no tienen ningún tipo de sentido, que igual lo hacen para ser graciosos (E6, LAE, 29A, M, GF, 2024, 2:109 ¶65).

Creo que... a veces, se distraen mucho o buscan mucho la forma de distraer. Lo cual no entiendo, porque se supone que vamos a aprender. Como que buscan, así, de que se hable de otras cosas que no tienen nada que ver con la clase porque se les hace aburrida; pero, a final de cuentas, no entiendo por qué, si se supone que a eso vamos. Y, también, creo que distraen demasiado (E15, CP, 24A, M, EN, 2025, 10:44 ¶62).

La anterior situación sucedió cuando, al responder la gamificación expuesta en uno juego de Kahoot, solo respondieron acertadamente cuando reflexionaban, precipitándose al responder en la mayoría de las preguntas, yéndose a las conjeturas de lo que veían mediante palabras que identificaban y que ellos consideraban que les ayudaban a responder (OP, LAE, 2025, 23:60 ¶103).

La 'Ausencia de sentido' es considerada como una absoluta carencia de intelección en el sentido psicológico que otorga significado al material de aprendizaje, de acuerdo con Ausubel, et al. (2009). El alumnado estudiado refería esta ausencia visto en la incongruencia o falta de claridad en las exigencias investigativas a realizar.

Creo que, a veces, es complicado, bueno, no le voy a decir que siempre, pero se me ha hecho complicado en algún momento entender o acatar las instrucciones (E8, CP, 27AA, M, EN, 2024, 4:30 ¶24).

Sí, pues... ¿por qué? No sé. Pues, digo, ¿para qué? No le encuentro una finalidad, no le encuentro algún sentido (E15, DER, 27A, M, EN, 2024, 8:24 ¶53).

Y, aun así, las primeras veces que le mandamos unos archivos que me los regresó, como una o dos veces de que no estaban bien, le digo, tenía el desconocimiento de saber qué es lo que, en sí, se estaba buscando que, al final, no sé, si por suerte o realmente lo entendí, lo conseguí para seguir al siguiente paso (E23, CP, 34A, V, EN, 2025, 8:24 ¶53).

El siguiente código se denomina 'Manifestaciones de la atención', misma que ha sido definida por Wijbenga, et al. (2024) como la capacidad de atender a la tarea sin distraerse, cansarse o estar aburrido. Los estudiantes hicieron referencia a la captación consciente y motivacional de su atención hacia la clase o al objeto de estudio de sus proyectos de investigación.

Y yo siento que, por ser más que nada, poner mucha atención porque, como lo mencioné anteriormente, siento que sí, siento que me distraigo mucho en todos los aspectos. Como lo llegó a comentar antes, yo me distraigo mucho. Entonces... nada más poner atención, no ofrecerles atención a las personas, sino poner atención en lo que está explicando para que me pueda concentrar bien y pueda hacer el trabajo correctamente (E6, LAE, 27A, M, GF, 2024, 2:150 ¶61).

Y, para mí, la única y principal bandeja roja es si te quedas dormido. Yo no me he quedado dormido en la clase. Me ha tocado profesores donde me quedo dormido. ¿Por qué? Porque el tono de voz te arrulla, mantiene el mismo tono de voz y eso cansa. El variar el tono de voz, ayuda; a veces, a desviar un poco la atención del tema por unos segundos, si es necesario, ayuda un poquito a despertar (E7, CP, 40A, V, EN, 2024, 3:90 ¶30).

Durante casi una hora, trabajaron todos sin parar hasta el punto que el único ruido

se debía al arrastrar los mouses, el tránsito de los automóviles de la calle o los ruidos provenientes de la clase del salón contiguo (OP, DER, 2025, 22:39 ¶78).

La ‘Inhabilitación aprendida’, antes llamada ‘indefensión’, es concebida por González (2025) como la sensación de impotencia para responder y solucionar problemas producidos por las adversidades, especialmente en el terreno educativo e interpersonal. En este caso, el estudiantado se daba por vencido al creer que no habría manera de mejorar o salir adelante ante los retos que implica la FI.

...tal vez no hubiéramos podido pasar (E8, CP, 27A, M, EN, 2024, 2:149 ¶33).

...como que ya veo a mis compañeros avanzados y ya yo me quedo como que estancado y digo, pues: ‘Ya no sé ni qué’ (E24, CP, 28A, V, EN, 2025, 18:39 ¶46).

E31 se mostraba despreocupada cuando existían fallas en el internet y avanzaba hasta tener todos los insumos al alcance. No buscaba, tampoco, la manera de resolverlo para seguir avanzando en su redacción (OP, DER, 2025, 22:45 ¶89).

El ‘Sesgo del efecto halo’ está definido por Kanhemann (2021) como la influencia de una característica, positiva o negativa, sobre la evaluación general que una persona realiza sobre su ambiente. En el terreno de la FI, es la sensación frecuente de los estudiantes al dejarse guiar por una característica y generalizarla a situaciones que las asocien con la investigación.

O sea, creo que fueron preguntas no tan... no tan fuertes, este, que sí se puede desenvolver uno acerca de lo que piensa (E27, LAE, 33A, M, EN, 2025, 19:79 ¶56).

Hicieron preguntas más relacionadas con la consistencia del formato APA, suponiendo que esto es exclusivo para la elaboración las referencias (OP, DER,

2025, 22:5 ¶16).

No consultaban el material al elaborar su problematización: solo se quedaban con lo que leían y escuchaban (OP, LAE, 2025, 23:3 ¶14).

Por último, aparecen los ‘Estilos de aprendizaje’ como una atribución de los estudiantes para argumentar las dificultades o facilidades del aprendizaje de la investigación, en cuanto al ritmo o preferencia sensorial de ellos. De acuerdo con Villarroel (2022), los estilos de aprendizaje resultan ser las preferencias psicológicas para elegir un medio sensorial que permita adquirir, procesar y retener información.

...yo siento que así individual por que tal vez va trabajando como a su ritmo (E5, LAE, 23A, V, GF, 2024, 2:101 ¶51).

...yo entiendo que no todos comprendemos de la misma manera: hay personas que son muy visuales; otras que, con una vez que lo escuchen, es suficiente (E8, CP, 27A, M, EN, 2024, 5:53 ¶28).

Todos tenemos diferentes formas de aprender, considero (E26, DER, 34A, V, EN, 2025, 20:83 ¶32).

Es por lo anterior que se puede concluir que la presente subcategoría, ‘Autorregulación durante el aprendizaje de la investigación’ se encuentra obstaculizada por la dificultad para medir su conducta y pensamientos, lo cual impacta negativamente en la atención, comprensión y generalización de la información nueva, desarrollando el sesgo del efecto halo para crear atribuciones del origen de los problemas del aprendizaje de la investigación y justificando su conducta mediante la explicación de los estilos de aprendizaje como vía no considerada para facilitar su desempeño académico.

Autoevaluación del Aprendizaje de la Investigación

La siguiente subcategoría ha recibido el nombre de 'Autoevaluación del aprendizaje de la investigación', misma que se compone de factores esenciales para su realización y que guardan estrecha relación con el título del presente apartado.

La 'Autoevaluación del desempeño' es la valoración reflexiva para que un discente hace para mejorar su rendimiento académico proporcionando claridad del conocimiento que está adquiriendo o el avance del dominio en alguna habilidad o competencia, y en caso de ser necesario, tomar acciones para mejorar, según Salazar y Serna (2025). Por lo tanto, es la competencia del estudiante de autocriticar, con base experiencial, las cualidades de su acción en el marco del aprendizaje de la investigación.

...creo que como todos tuvimos dificultades, pero, al final, se pudo resolver y pues, no podría decir que tuve así un avance muy, ¿cómo decirlo?, extraordinario o grande, ya que simplemente siento que me mantuve, no subí; pero, no bajé mi nivel de rendimiento, eficiencia o calidad de mis de mis trabajos o de mi comportamiento (E10, CE, 23A, M, GF, 2024, 6:9 ¶25).

Yo creo que, al final del día, nos quedamos, si aun así es una calificación que no, no era la que esperaba, siento yo que, a lo mejor, nos quedamos con mucho aprendizaje. Entonces, yo creo que ahí es donde tenemos que ser muy analíticos y decir: 'Pues, es que en algo fallé, tengo que aprender que en algo fallé y el por qué fallé'; entonces, tengo que investigar eso. Pero, me quedo con el aprendizaje. A lo mejor pude haber aprendido mucho; pero, no hice tareas, a lo mejor, no pasé proyectos que tenía que hacer o no pregunté como tal. Entonces, yo creo que el aprendizaje es con lo que nos quedamos (E27, LAE, 33A, M, EN, 2025, 21:135

¶51).

E28 comentó que no le angustiaba la entrega, ya que ellas, las alumnas, eran demasiado eficientes en su desempeño y siempre lograban entregar con excelencia sus actividades de aprendizaje (OP, LAE, 2025, 23:27 ¶68).

Por lo anterior, un aspecto básico para desarrollar esta competencia autoevaluativa es, sin duda, la ‘Reflexión de los aprendizajes’, el cual es un discernimiento interno, una introspección de aquellas transformaciones, de pequeñas a grandes, que permite el avance de la competencia investigativa en su proceso de formación. De acuerdo con Montero, et al. (2021), implica una toma de conciencia subjetiva que permite entender su vulnerabilidad y la capacidad de monitorear su propio desempeño académico.

Me he dado cuenta que, yo también y también mis compañeros, está la información y no sabemos leer, no sabemos procesarla correctamente que, de haberlo hecho, pues, hubiera solucionado mucho antes un problema... (E7, CP, 40A, V, EN, 2024, 3:91 ¶43).

...esos cuadros reflexivos para el siguiente tema nos orientan, ayudan como que a darnos una orientación de qué es lo que queremos o qué es lo que vamos a plasmar nosotros en nuestra relación, en esta investigación, en el trabajo que vamos a entregar. Entonces, pues, yo creo que las opciones que usted nos proporciona aquí; pues, sí nos ayuda a hacer más, como que organizar la información y planificar la construcción del trabajo, porque ya en base a lo que nosotros plasmamos en ese cuadro reflexivo; pues, ya nada más es como que llevarlo a la redacción de la misma forma, o sea, con la misma... estructura que

nosotros lo pusimos en la reflexión, nada más plasmarlo en una redacción. Entonces, yo creo que sí nos ayuda a organizar el trabajo y a saber, a conocer la estructura que queremos. Nos da como que un punto de partida para saber a qué vamos a llegar o qué vamos a construir en nuestra redacción (E13, LAE, 28A, M, GF, 2024, 7:106 ¶40).

No lo creo que, al fin de cuentas, es el término correcto que usted utiliza, porque ya son cuestiones más de introspectiva, pero... que, al fin de cuentas, son preguntas que vamos viendo del día a día. Como bien me comentas, ¿qué crees tú que te puede ayudar?, ¿Cómo ha sido tu ambiente de clase?, ¿Harías, este, conjunto con tus compañeros? (E26, DER, 34A, V, EN, 2025, 20:151 ¶57).

Por lo anterior, la presente subcategoría es considerada básica, ya que explica, per se, la implicación del estudiante para revisar críticamente su trabajo, bajo regulación emocional, y la capacidad de aceptar errores que permitan avanzar en su desempeño y destreza competencial investigativa, siendo básica en su formación.

Conducta de los Estudiantes

La segunda categoría se caracteriza por la respuesta observable y evidente de los discentes para cumplir con aquellas exigencias investigativas que plantea su formación. En esta parte, se encuentran concentradas dos subcategorías cuyos nombres son 'Cumplimiento de las exigencias de la FI' y 'Obstáculos para el cumplimiento de las exigencias de la FI'.

En la presente categoría se muestra la dicotomía producto de la toma de decisiones establecida en el terreno cognitivo, la cual se expresa en conductas

antitéticas: la agilidad para procurar alternativas que permitan hacer frente a aquellas faenas de optimización de recursos psicológicos y materiales para subsanar la fuente de error; en tanto, también existe una negación o indisposición para modificar alguna conducta que implica esfuerzo cognitivo, conductual o interpersonal. Ambas son respuestas directas, observables y enfocadas a la categorización del desempeño académico en la FI.

Cumplimiento de las Exigencias de la FI

Para explicar a detalle las implicaciones de esta primera subcategoría, se encuentra un abanico de códigos que es necesario explicitar señalando cada detalle.

González (2025) había explicado que, el terreno de la construcción de tesis, ‘Asumir responsabilidades’ era central, ya que se traduce en enfrentar las consecuencias del desempeño académico debido al interés por incrementar el capital cultural o el deseo abierto de resolver las dudas que son semejantes. Para esta investigación, el educando explica cómo asume las consecuencias de su propio proceder, es decir, de su desempeño académico investigativo, dentro y fuera del aula, en el afán de corresponder a las expectativas que se ciernen sobre su desarrollo profesional.

Realmente, de la materia no tengo queja: el problema fue el mío, haberme atrasado, en pensar que no podía hacerlo (E8, CP, 27A, M, EN, 2024, 5:56 ¶30).
Pues, también diría que la parte de la responsabilidad y el compromiso: me gusta tratar o hacerlo lo mejor posible para entregar las cosas como son y a su tiempo y poder, pues, como que, no sé, yo siento bonito cuando cumplo con esas expectativas de los profesores al encargar trabajos, y pues, no sé, ver una buena

respuesta o, como usted, me la dio hace unos días en el reto, o sea, es algo que me alegra mucho; entonces, es, incluso, como que una motivación de querer hacer las cosas bien y, pues, entregarlas como debe de ser (E10, CE, 23A, M, GF, 2024, 6:24 ¶43).

...yo creo que uno solo se propondría la meta o sería más responsable consigo mismo de hacerlo sola. Y, pues, ya de ahí, ya cuando uno lo hace, solo creo que se le quedan más cosas (E21, CP, 26A, M, EN, 2025, 15:50 ¶56).

Las 'Fechas de entrega' demostraron ser la presión principal por la que la mayoría de los estudiantes desarrollaron conductas ligadas al fenómeno de ansiedad y su solicitud de flexibilidad para amainar dicha sensación. Esto se asocia, en palabras de Wijbenga, et al. (2024), con la gestión del tiempo, es decir, la capacidad para estimar la cantidad de tiempo en referencia a la fecha límite de entrega.

...normalmente yo las tareas las empiezo a hacer lunes, martes, entonces el que cambien la fecha de miércoles a jueves no lo veo así como que algo determinante, es más bien por el hecho de igualdad de criterios, le dices todas las materias cierran tal día, y ya no estás preocupado de que decir 'ah, es que ésta cerraba antes', pero creo que más bien la resistencia a ese punto es porque el resto de las materias cerrarían el jueves. Si todas las materias las cambiaran al miércoles, sería 'la misma'. O sea, ya no habría ninguna objeción al respecto. ¿Por qué? Porque todas las materias cerrarían el mismo miércoles (E7, CP, 40A, V, EN, 2024, 3:73 ¶24).

...a lo mejor, es el tiempo: no tanto como para entregarlo porque, como lo comenta E13 y coincido con ella, realmente el tiempo que se nos brinda, pues, sí está

accesible, o sea, no es como de que ‘hoy empezamos y lo entregamos pasado mañana’. Se nos brinda... pues, sí está accesible para poder nosotros entregarlo en tiempo y forma (E12, LAE, 28A, M, GF, 2024, 7:41 ¶34).

También estás con el miedo, por ejemplo, de hacer cuando estás haciendo un examen de que se te cierre. Ya se cerró, y ya ‘ahí fue’ (E19, CP, 26A, V, EN, 2025, 13:69 ¶65).

La ‘Habilidad para resolver problemas’, como tal, es considerada, de hecho, una competencia (Villa y Poblete, 2007), implicando la identificación y análisis de un problema, generando alternativas para construir una solución eficaz. En este caso, se entiende que esta habilidad es una decisión racional para sobreponerse a cualquier dificultad eventual, optando por el aprovechamiento rápido y oportuno de los recursos que se tengan presentes.

...yo estuve viendo, me metí en la plataforma, y ya estuve viendo el manualito, la información, los ejemplos mismos que usted nos dejaba ahí, como que para basarnos o darnos un punto de arranque para saber cómo va estructurado, qué es lo que debe contener más o menos, para darnos una idea de qué es lo que tenemos que hacer. Entonces, a mí, en lo personal, es una impresión buena porque realmente sí me ayudó (E13, LAE, 28A, M, GF, 2024, 7:52 ¶36).

Creo que uno se puede equivocar a lo mejor en la entrevista, a lo mejor en la asesoría; pero, por eso, veo que existe el momento de poder rectificar y decirle: ‘ah, ¿sabes qué?, ese no es el procedimiento o esa no es la vía’ (E18, DER, 36A, V, EN, 2025, 12:49 ¶54).

Nuevamente, existieron problemas de conectividad, lo cual hizo que varios

alumnos como E22, E19 y E20, optaran por utilizar el Whats App para enviar sus avances (OP, CP, 2025, 24:57 ¶115).

Es así que esta subcategoría se asume desde el hecho que existen conductas que demuestran la forma en la que el alumnado opta para resolver los problemas que se presentan de forma tradicional y comunes, todos los días, los cuales se pueden basar en la optimización del material de estudio, el automonitoreo o el uso de medios alternativos para facilitar la retroalimentación.

Obstáculos Para el Cumplimiento de las Exigencias de la FI

A diferencia de la subcategoría anterior, estos obstáculos se presentan de forma que se multiplican y expresan diferentes conductas que indican los obstáculos que el estudiantado ha enfrentado, demostrado en la ‘Aversión hacia la lectura’, ‘Evasión de la clase’, ‘Injerencia en la figura del profesor’, ‘Procastinación’ y ‘Resistencia al cambio’.

La ‘Aversión hacia la lectura’, como tal, es una postura negativa que lleva a que el estudiantado muestre conductas disímiles a la lectura, como el rechazo o desinterés hacia el uso sustantivo de los libros dentro del fenómeno de la FI (Álvarez y Garrido-Córdoba, 2025). Esta es, ante todo, una manifiesta negatividad hacia los procesos que implican el uso de los libros y documentos asociándola con el aburrimiento y evitando enfrentarse a dicha actividad.

...y, pues, es de estar pegado ahí a investigar, a leer, a todo ello, ¿verdad?: por ese lado, sí se me ha hecho, pues, digamos, tediosa, honestamente (E12, LAE, 28A, M, GF, 2024, 7:95 ¶8).

...pero, vi que necesito investigar mucho y leer muchísimo, y estar siempre

actualizada, y me estoy arrepintiendo, literalmente (E15, DER, 27A, M, EN, 2024, 9:61 ¶34).

...acudo más a vídeos de YouTube que a la lectura (E17, CP, 24A, M, EN, 2025, 10:56 ¶54).

La 'Evasión de la clase' es una respuesta sintomática conductual que permite que los estudiantes rehúyan el afrontamiento de sus responsabilidades al momento de resolver las actividades académicas de la FI. González (2025) lo ha entendido como una indisponibilidad o sensación acusada de inseguridad de formación competencial, un deseo de no afrontar dicha asignatura.

Quizá no se relacione con la clase, pero hacer algo que se salga de la rutina, salirse de lo cotidiano. ¿Se acuerda cuando llevó a las alumnas de otra materia? Hacer algo similar con la clase: ponernos a hacer otras cosas; pero, no se relacionan con la clase (E3, CE, 32A, M, GF, 2024, 1:92 ¶92).

Entonces, creo que ha habido buenas actividades, creo que, no sé qué esperan, como que sea más dinámico, porque, en realidad, creo que la materia no se presta para ser tan dinámica: juegos, pues, no, ¿verdad? Creo que la línea de la clase es buena; pero, simplemente, pues, no, como no estamos tan acostumbrados a, ¿cómo se lo digo?, como a, claro, pues a una materia tan teórica (E14, LAE, 30A, M, EN, 2024, 4:45 ¶30).

Por el contrario, E26, E18 y E32 avanzaron en su redacción, pero lenta y pausadamente, ya que se notaba que estaban más ocupados en situaciones familiares que en atender la clase, saliendo de la misma para atender llamadas de celular (OP, DER, 2025, 22:26 ¶61).

De acuerdo con Robbins y Judge (2013), existe una táctica de poder en la capacidad de influir en el ambiente, utilizando la estrategia de congraciarse con la figura de autoridad, es decir, el docente, utilizando una presión sutil y la legitimización de su rol en el aula. En el caso que compete a la presente investigación, la 'Injerencia hacia la figura del profesor' se realiza cuando se alaba o se hace alusión a alguna cualidad o capacidad competencial o personal del profesor con el fin de influir en su conducta y, posiblemente, obtener un beneficio.

Por ejemplo, me... cuando tuvimos la primera entrevista, su servidor y usted, que empezamos a hablar de filosofía y que empezamos a hablar de los temas y de cómo defendíamos, de buscar las definiciones en esa primera clase, yo dije: 'voy a chocar, aquí va a haber un problema', por mi forma de ser y por mi forma tan radical que yo tengo, y que usted mismo se ha dado cuenta de mi forma de trabajar que me ha dicho: 'es que yo no sé cómo le has hecho' (E18, DER, 36A, V, EN, 2025, 12:68 ¶26).

O hay algunos buenos maestros, sin agraviar al presente, que te pueden orientar hacia qué tema ellos ven que te está llamando la atención (E19, CP, 26A, V, EN, 2025, 13:15 ¶25).

Durante el descanso de cinco minutos en clase, estuvimos platicando E29, E30, E32 y yo, variando los temas de conversación. Durante algún punto, E29 y E30 estuvieron muy insistentes en conocer mi vida privada, especialmente mis actividades fuera de clase, y yo respondía, especialmente, tratando de evitar dar respuesta a la curiosidad de ellos (OP, LAE, 2025, 23:89 ¶139).

Por otro lado, la 'Procastinación' es un "retraso irracional de (las) actividades

académicas donde se pospone voluntariamente una acción que sí tenía la intención de realizarse” (Palacios - Garay, et al, 2020, p.46). En el campo de la FI, esto implica elaborar las actividades de aprendizaje justo antes de cumplirse la fecha límite de entrega, mostrando dificultades en la organización, planeación y gestión del tiempo.

...pues, yo siento que me distraigo mucho, profe, mmm, a veces digo que voy a hacer una tarea y la dejo para después y ya al momento de entregarla, pues, ya ni la termino y ya ni la alcancé a enviar: eso se me dificulta mucho, a veces (E4, LAE, 27A, V, GF, 2024, 2:79 ¶125).

...si el trabajo es para entregar mañana y yo lo quiero hacer un día antes, pues, es bajo mi propio riesgo (E7, CP, 40A, V, EN, 2024, 3:75 ¶12).

E18 solo avisó por mensaje que enviaría avances un día antes de la fecha límite de entrega (OP, DER, 2025, 22:34 ¶69).

Por último, la ‘Resistencia al cambio’ es el último código de esta subcategoría donde el estudiantado justifica su indisposición a modificar sus hábitos autogestores del aprendizaje o de interacción social por ser parte de sus rasgos de personalidad. Alejandro y Cordero (2025) le definen como una sensación de inestabilidad y desorientación que implica desacomodar rutinas y mundos internos cuando se adoptan nuevos criterios de pensamiento o conducta.

Pues, en cuestiones de mi persona, de mi carácter, he tratado, esta carrera, la he tratado de tener con la mayor apertura posible, porque, de repente, peco de, a lo mejor de orgullo, de que ‘ya me la sé’, o de que ‘ya conozco el tema’ (E7, CP, 40A, V, EN, 2024, 3:18 ¶18).

Pero, le digo, eso va meramente sobre una investigación más social, sobre cómo

lo aceptaría, digamos, nuestra sociedad que hoy, pues, penosamente, está muy llena de prejuicios. Hoy ya el que se puede emitir algún, este, comentario, ya se puede señalar como homofóbico, intolerante, prejuicioso, y esa es la problemática que actualmente encontramos: que, a veces, nuestras investigaciones pueden irse de manera muy tendenciosa, relacionadas a lo que uno, con base a nuestro criterio o a nuestra hermenéutica... (E26, DER, 34A, V, EN, 2025, 20:14 ¶8).

pero, hay gente, hay personas o habemos gente, me puedo incluir, en algún momento, hay que incluir nosotros que, a veces, no quieren, o sea, se cierran por completo y: 'No, no y no, y es lo que yo diga' (E27, LAE, 33A, M, EN, 2025, 21:138 ¶57).

Para cerrar la presente subcategoría se puede señalar que las dificultades para el cumplimiento de las exigencias pueden ceñirse en la indisposición manifiesta por cambiar sus estilos de adaptación ante las exigencias académicas, ya sea por el esfuerzo que implica la comprensión lectora, la evasión de la responsabilidad académica que exige la investigación, la resistencia a modificar su conducta en el terreno interpersonal, así como la respuesta demorada en la entrega de actividades de la clase.

Percepción de sí Mismo Ante la FI

Esta última categoría resulta ser una respuesta socioemocional en el terreno de la FI, especialmente, en conexión con las dos categorías precedentes y que son partes de la explicación psicológica de cómo los estudiantes configuran sus actitudes en el terreno formativo de las competencias investigativas. Esta categoría, al igual que la anterior, se divide en dos: 'Sensación de bienestar' y 'Sensación de vulnerabilidad',

ambas ligadas con el fenómeno de la ansiedad.

Más que una dimensión afectiva, se considera que es una percepción de sí mismo al momento en que el educando responde o intenta responder a las exigencias académicas de la FI. Esta percepción puede reposar sobre el contexto de la disposición de armonía y bienestar que se traduce en confianza personal; mientras tanto, la sorpresa y la intolerancia a la frustración llevan un correlato de ansiedad como respuesta aversiva.

Por lo anterior, esta percepción de sí mismo es en función de la capacidad de respuesta a las posibilidades de actuación exitosa o no en el cumplimiento del aprendizaje de la investigación.

Sensación de Bienestar

La presente subcategoría se compone de tres códigos que se encuentran interrelacionados, los cuales son ‘Sensación de autoeficacia académica’, ‘Sensación de comodidad’ y ‘Sensación de compromiso’.

La ‘Sensación de autoeficacia académica’ es definida por Viteri y Regatto (2024) como la regulación de los procesos cognitivos, creencias y los juicios de logro personal sobre los objetivos académicos, valorando las propias destrezas resolutivas. Esta es, en sí, una sensación personal, una configuración asentada como percepción de logro, en el terreno académico, de aquellas metas y conductas deseadas durante los procesos de la FI.

En el sentido que me siento más confiado en realizar lo que está encargando, porque ya lo había mirado anteriormente (E2, CE, 30A, V, GF, 2024, 1:62 ¶35).

Pero, no me negué a la idea de decir: ‘Bueno, pues, si toca que, en algún

momento, por tesis, pues, sí me la aviento', o sea, sí me llamó la atención... (E28, LAE, 36A, M, EN, 2025, 25:20 ¶16).

Durante la presente clase, en la elaboración del estado del arte, E26 se mostró más preocupado desde el inicio y logró terminar la tabla a lo largo de la clase, con errores, pero lo hizo, en constatación de solicitud de retroalimentación; también, se apresuró en saber si ya podía iniciar su redacción. En tanto, E33 ya tenía lista su tabla en esos momentos; sin embargo, avanzó hasta terminar su redacción, también, solicitando retroalimentación casi inmediata (OP, DER, 2025, 22:27 ¶62).

Por otro lado, la 'Sensación de comodidad', está vinculada a la sensación de bienestar, la cual está adjudicada como una experiencia personal caracterizada como una condición positiva para enfrentar desafíos, facilitando la gestión de emociones (Merino, 2025). En el caso de la presente investigación, los estudiantes expusieron verbalmente o demostraron que podían afrontar las exigencias de la FI de forma relajada, cómoda y sin apresurar su conducta.

Pues yo me he sentido muy a gusto, la verdad. Siento que sí estoy aprendiendo cosas que no sabía. Lo reconozco, no lo sabía. Porque sí, como le digo, sí he batallado. Yo batallo un poco para adaptarme a eso; pero, siento que sí, que sí he aprendido cosas nuevas (E3, CE, 32A, M, GF, 2024, 1:100 ¶37).

Y, también, eso de hacer como que... concursos, a ver quién gana, porque tuve un profe que... nos hacía hacer ejercicios... creo que fue que, nos enseñaron a hacer ejercicios. Y nos hacían ponernos en grupo y a ver quién resolvía el problema antes. Siento que esa parte de competitividad sí es algo... es algo diferente y algo... que motiva, motiva a aprender. El ganar (E16, CP, 21A, V, EN,

2025, 9:60 ¶74).

Eso creo que el que pueda generar confianza hace que se genere la sinergia entre todos para poder desarrollar tanto lo que estamos haciendo, así como también, por si nos equivocamos, el poder tener la confianza de acercarnos (E26, DER, 34A, V, EN, 2025, 20:113 ¶38).

En consonancia con lo anterior, existe la ‘Sensación de compromiso’, que es la señalización verbal de parte de los discentes estudiados acerca de su compromiso en finalizar y llevar a cabo lo mejor posible las tareas de la FI. Robbins y Judge (2013) lo expusieron como una respuesta positiva de forma activa y constructiva en el afán de mejorar.

... el hecho de estar como revisándolo una y otra vez para ver por qué hice eso. Yo hice, por ejemplo, en... en el segundo que nos mandó, leí mucho y, luego, quité algunos artículos, volví a agregar otros. Fue como que... fue un proceso difícil, a pesar de que fueron cuatro días y aparte del tiempo, yo decía: ‘no voy a alcanzar, no voy a poder...’. Pero, ya luego cuando fueron los últimos... creo que ya nada más tenía como tres comentarios como de 15 que tenía la primera vez que lo envié. Y creo que mejoraba mucho y... pues, no, nunca lo había hecho de querer dejar algo ahí tirado a la primera. Y quería hacer el caso y, luego, vi que no... no era necesario y, a parte, pues, todo... todo necesita dedicación y tiempo (E14, LAE, 30A, M, EN, 2024, 5:60 ¶30).

Pues, también diría que la parte de la responsabilidad y el compromiso: me gusta tratar o hacerlo lo mejor posible para entregar las cosas como son y a su tiempo y poder, pues, como que, no sé, yo siento bonito cuando cumplo con esas

expectativas de los profesores al encargar trabajos, y pues, no sé, ver una buena respuesta o, como usted, me la dio hace unos días en el reto, o sea, es algo que me alegra mucho, entonces es incluso como que una motivación de querer hacer las cosas bien y, pues, entregarlas como debe de ser (E11, CIA, 24A, M, GF, 2024, 6:24 ¶43).

Durante la clase, los alumnos estuvieron tan concentrados en la elaboración de sus marcos teóricos que no advirtieron que la clase había terminado y no deseaban retirarse hasta concluir (OP, CP, 2025, 24:61 ¶119).

Para concluir la presente subcategoría, es posible afirmar que la ‘Sensación de bienestar’ es una disposición completa de armonía en un estado óptimo que implica la serenidad, en cuanto a la regulación emocional y su vínculo con la conducta, orientación consciente al cambio, a la mejora y con altas expectativas de conseguir el éxito en las metas educativas que plantea la FI.

Sensación de Vulnerabilidad

Por otro lado, la ‘Sensación de vulnerabilidad’ se compone de sensaciones emocionales ligadas al espectro de la ansiedad que, por lo general, son percibidos como incómodos y óbices para el aprendizaje, tales como la ‘Sensación de tedio’, ‘Sensación de ansiedad’ y ‘Sensación de confusión’.

La ‘Sensación de tedio’ fue definida por González (2025) como la sensación brumosa frente a un estímulo que es concebido como aburrido y frustrante. En la presente investigación, el alumnado estudiado explicó cuáles son los factores que

invocan al aburrimiento, cansancio y frustración en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la investigación.

Creo que dos horas también es suficiente, porque luego ya es mucha teoría, es mucho estar en la computadora y, como que ya creo que tres horas, ya nos tendría como fastidiados y ya no estaríamos poniéndole la misma atención, y el mismo empeño para terminar algo. Y otra cosa buena, que yo le veo, es que es la primera clase, porque luego ya en la última ya estamos enfadados, por ejemplo, nuestra clase de la última, el profe como que sí batalla con nosotros para que tengamos mayor atención en lo que estamos haciendo, porque ya todos estamos, así como 'ya faltan 20 minutos' y también son dos horas las que tenemos con él. Entonces, el profesor yo veo que sí tiene como que, aunque ya estemos grandes y no hablemos, este, batalla como para que tengamos mayor comprensión con lo que está haciendo (E8, CP, 27A, M, EN, 2024, 5:55 ¶28).

Sí es algo cansado, tedioso el estar buscando, el, a veces, no encontrar la información como quisiéramos encontrarla (E13, LAE, 28A, M, GF, 2024, 7:86 ¶50).

Mmm... pues, que materias de investigación, también, las hacían, así como que muy aburridas porque era puro de exponer esto y así y ya... La verdad, no estaba nada padre (E15, DER, 27A, M, EN, 2024, 8:30 ¶69).

La 'Sensación de ansiedad' implica ser, según Pedrosa (2020), como el grado de preocupación por lo que se desconoce o por situaciones de presión. Es una situación emocional, la cual se caracteriza por sentimientos de temor o tensión. Los estudiantes

refirieron percibir agobio, sorpresa y cuestionamiento de conocimientos al momento de desarrollarse bajo la FI.

Y, luego, ya cuando empezamos el segundo parcial, la verdad, estaba muy desesperada (E14, LAE, 30A, M, EN, 2024, 5:2 ¶8).

Yo no siento que mis compañeros no se interesen, más bien, les da miedo o nos da miedo estar con una persona que se ve que está preparada, porque sabemos que, entre más preparada una persona esté, más cuestionable van a ser sus preguntas y más profundas (E18, DER, 36A, V, EN, 2025, 12:33 ¶44).

...pero, cuando vi la tarea que en formato APA, yo dije: '¡Diablos!, o sea, ¿qué voy a hacer?'... (E22, CP, 28A, M, EN, 2025, 16:29 ¶30).

Por último, la 'Sensación de confusión' se remite a la incomprensión al momento de resolver una actividad nunca hecha con anterioridad, con datos neófitos o parecidos. Por otro lado, González (2025) le define como una evidente incomprensión presente durante el desempeño académico errático, aunado a intolerancia a la frustración.

...pero, el formato APA era necesario ponerlo en práctica nunca supe cómo realizarlo... (E5, LAE, 23A, V, GF, 2024, 2:71 ¶13).

Algunos temas o algunos, por ejemplo, cuando estamos haciendo el estado del arte, yo tuve una confusión en una parte en que yo decía, pues, es que yo no conozco ningún autor de los que vienen en los trabajos, en las investigaciones que estoy consultando, o sea, no hacen mención a ningún autor que conozca. ninguna teoría relevante. Entonces, ahí yo me perdí un poco (E7, CP, 40A, V, EN, 2024, 3:29 ¶22).

...tenía el desconocimiento de saber qué es lo que, en sí, se estaba buscando un

poco... (E23, CP, 34A, V, EN, 2025, 17:110 ¶48).

Es así que la presente subcategoría se compone de una serie de reacciones que despiertan la sensación emocional negativa ante el panorama de la FI. Ya sea, mediante el tedio, la confusión y la ansiedad, el alumnado demuestra que dicho escenario académico provoca la impresión de estar frente a una formación que, en realidad, es desconocida, para lo cual no se tenía un antecedente claro y directo, siendo sorpresivo, agobiante y/o frustrante su trayecto al no poder brindar una respuesta que el alumnado considere certera y fácil.

El Paradigma del Yo – Errático

Si el amable lector puede echar su mirada hacia atrás, los resultados categoriales parecieran concordar con el modelo ABC que se revisó en capítulos anteriores. Igualmente, se pudiera comprender que las actitudes son una conjunción de conductas, cogniciones y afectos... sin embargo, fue propósito del presente estudio ir más allá y apostar por otro tipo de comprensión teórica.

El 'Yo-Errático' es una identidad floreciente, en etapa de transición entre el mundo académico y el mercado laboral, que emerge como un constructo en perspectiva analítica que integra y reduce la data procesada en este mismo acápite y, por esta misma razón, es que, desde un plano psicológico se le abordará y demostrará cuál es su importancia teórica.

La Conducta o la Regulación Consciente de Decisiones

Tal como apunta la teoría de corte positivista, la conducta es el medio y el fin, es

decir, es la demostración fehaciente de una capacidad o nivel desempeño y, a su vez, es el objeto al cual se pueden intervenir de forma directa.

Sin embargo, la conducta, verbal o no verbal, es el medio de conocimiento medioambiental hacia el sujeto que la erige; pero, no es la misma modalidad en la que una persona conoce a su medio y a sí mismo. La conducta, en el terreno de las actitudes, es un punto de retroalimentación de la persona de acuerdo con sus cogniciones; es decir, la conducta permite la profundidad y flexibilidad del conocimiento hacia sí mismo y los demás.

“...y, pues, es de estar pegado ahí a investigar, a leer, a todo ello, ¿verdad?: por ese lado, sí se me ha hecho, pues, digamos, tediosa, honestamente” (E12, LAE, 28A, M, GF, 2024, 7:95 ¶8). Esta alumna reveló lo que, en apariencia, es una actitud negativa hacia la lectura; pero, al revisar con mayor detenimiento, no es la lectura lo que causa la aversión, sino la vivencia de desagrado que despierta imaginarse a sí misma ‘pegada’ a investigar.

Otro ejemplo sería el siguiente: “...si el trabajo es para entregar mañana y yo lo quiero hacer un día antes; pues, es bajo mi propio riesgo” (E7, CP, 40A, V, EN, 2024, 3:75 ¶12). La conducta de procrastinación va en sintonía de un conocimiento de sí mismo, como lo refleja este discente; pero, también, va en sintonía con la sensación de vulnerabilidad al aplicar la palabra riesgo, y cómo se define a sí mismo de acuerdo con su calidad gestora del tiempo.

Entonces, no se considera que las actitudes, al menos hacia la FI, sean una suma de componentes, sino un continuum experiencial de respuesta psicológica que varía de acuerdo con la regulación de la toma de decisiones ante el ambiente.

Para explicarlo a fondo y detalladamente, se recuperan, de nueva cuenta, cuatro ejemplos conductuales; los dos primeros, aluden al cumplimiento de las exigencias de la FI, mientras que los dos últimos a sus dificultades.

Pues, también diría que la parte de la responsabilidad y el compromiso: me gusta tratar o hacerlo lo mejor posible para entregar las cosas como son y a su tiempo y poder, pues, como que, no sé, yo siento bonito cuando cumplo con esas expectativas de los profesores al encargar trabajos, y, pues, no sé, ver una buena respuesta o, como usted, me la dio hace unos días en el reto, o sea, es algo que me alegra mucho, entonces es incluso como que una motivación de querer hacer las cosas bien y, pues, entregarlas como debe de ser (E10, CE, 23A, M, GF, 2024, 6:24 ¶43).

yo creo que uno solo se propondría la meta o sería más responsable consigo mismo de hacerlo sola. Y, pues, ya de ahí, ya cuando uno lo hace, solo creo que se le quedan más cosas (E21, CP, 26A, M, EN, 2025, 15:50 ¶56).

Por ejemplo, me... cuando tuvimos la primera entrevista, su servidor y usted, que empezamos a hablar de filosofía y que empezamos a hablar de los temas y de cómo defendíamos, de buscar las definiciones en esa primera clase, yo dije: 'voy a chocar, aquí va a haber un problema', por mi forma de ser y por mi forma tan radical que yo tengo, y que usted mismo se ha dado cuenta de mi forma de trabajar que me ha dicho: 'es que yo no sé cómo le has hecho' (E18, DER, 36A, V, EN, 2025, 12:68 ¶26).

...pero, hay gente, hay personas o habemos gente, me puedo incluir, en algún momento, hay que incluir nosotros que, a veces, no quieren, o sea, se cierran por

completo y: 'No, no y no, y es lo que yo diga' (E27, LAE, 33A, M, EN, 2025, 21:138 ¶57).

¿Cuál es la diferencia entre los dos primeros y los dos últimos fragmentos? Delata cómo la conducta implica profundidad y flexibilidad en la toma de decisiones en el terreno formativo de la investigación. Mientras que, en los primeros dos fragmentos, se alude abiertamente a la regulación de la toma de decisiones, derivado de la consciencia de las consecuencias positivas de la responsabilidad; en los últimos dos, es el fenómeno percibido de forma inversa: la decisión de ser 'radical' o 'cerrado' es la consecuencia de la falta de consciencia de la responsabilidad con el medio ambiente. En pocas palabras, lo central es el conocimiento de sí mismo en relación con los demás que, en este caso, es la FI.

Gracias al método de comparaciones constantes se puede conocer que la profundidad y flexibilidad del conocimiento de sí mismo en relación con los demás precipita conductas que optimizan los recursos cognitivos y materiales en el proceso de aprendizaje o, por el contrario, se niegan o se indisponen a modificar.

En el primer caso, el fenómeno de asumir responsabilidades del estudiante en formación investigativa, varía según la persona y las implicaciones que cada educando posea; sin embargo, esta asunción conlleva el riesgo de ser evaluado en la medida en que el aprendizaje, en materia investigativa, haya sido eficaz.

Precisamente, la palabra 'riesgo' es el significado latente de toda conducta observada en la FI, ya que cuando un estudiante ha desarrollado o se compromete a desarrollar habilidades o capacidades de gestión del aprendizaje investigativo, precisa la autorregulación que será facultada a través del andamiaje. Sin embargo, el riesgo es lo

que, como se verá más adelante, conduce a la sensación de vulnerabilidad, lo cual será evitado cuando este conocimiento y percepción de sí mismo, en relación con el ambiente, se encuentra superficial o inflexible.

La Sensación o la Representación de sí Mismo

Como se explicó anteriormente, igual que en la primera subcategoría, la 'Percepción de sí mismo ante la FI' es lo que da el carácter vivencial al continuum experiencial que se estableció como definición de actitudes. La conducta no poseería su carácter tan errático o tan asertivo, en los niveles que sucede, sino en la forma en la que agudizan este sentir como representación propia.

Pues yo me he sentido muy a gusto, la verdad. Siento que sí estoy aprendiendo cosas que no sabía. Lo reconozco, no lo sabía. Porque sí, le digo como le digo, sí he batallado. Yo batallo un poco para adaptarme a eso; pero, siento que sí, que sí he aprendido cosas nuevas (E3, CE, 32A, M, GF, 2024, 1:100 ¶37).

...pero, cuando vi la tarea que en formato APA, yo dije: '¡Diablos!, o sea, ¿qué voy a hacer?'... (E22, CP, 28A, M, EN, 2025, 16:29 ¶30).

Las anteriores dos citas son especial demostración de la representación de sí misma simbolizada en la sensación de una emoción. Por ejemplo, en la primera cita la estudiante, a pesar de que acepta dificultades, reconoce la experiencia de aprendizaje en situación de comodidad. La vivencia central es su representación como aprendiz, por encima de su sensación de comodidad. Por otro lado, la segunda educanda se aprecia desorientada, aunque refiera que su sensación estuvo ligada directamente con la ansiedad.

Seguramente, el lector se estará preguntando, ¿cómo elucidar una representación?, ¿Cuál es el papel que juega la emoción y su vínculo con la pregunta anterior? Quizá, nuevamente, sea importante revisar los siguientes ejemplos:

Creo que dos horas también es suficiente, porque luego ya es mucha teoría, es mucho estar en la computadora y, como que ya creo que tres horas, ya nos tendría como fastidiados y ya no estaríamos poniéndole la misma atención y el mismo empeño para terminar algo. Y otra cosa buena, que yo le veo, es que es la primera clase, porque luego ya en la última ya estamos enfadados, por ejemplo, nuestra clase de la última, el profe como que sí batalla con nosotros para que tengamos mayor atención en lo que estamos haciendo, porque ya todos estamos, así como ‘ya faltan 20 minutos’ y también son dos horas las que tenemos con él. Entonces, el profesor yo veo que sí tiene como que, aunque ya estemos grandes y no hablemos, este, batalla como para que tengamos mayor comprensión con lo que está haciendo (E8, CP, 27A, M, EN, 2024, 5:55 ¶28).

Sí es algo cansado, tedioso el estar buscando, el, a veces, no encontrar la información como quisiéramos encontrarla (E13, LAE, 28A, M, GF, 2024, 7:86 ¶50).

... el hecho de estar como revisándolo una y otra vez para ver por qué hice eso. Yo hice, por ejemplo, en... en el segundo que nos mandó, leí mucho y, luego, quité algunos artículos, volví a agregar otros. Fue como que... fue un proceso difícil, a pesar de que fueron cuatro días y aparte del tiempo, yo decía: ‘no voy a alcanzar, no voy a poder...’. Pero, ya luego cuando fueron los últimos... creo que ya nada más tenía como tres comentarios como de 15 que tenía la primera vez que lo

envié. Y creo que mejoraba mucho y... pues, no, nunca lo había hecho de querer dejar algo ahí tirado a la primera. Y quería hacer el caso y luego vi que no... no era necesario y, a parte, pues, todo... todo necesita dedicación y tiempo (E14, LAE, 30A, M, EN, 2024, 5:60 ¶30).

Durante la clase, los alumnos estuvieron tan concentrados en la elaboración de sus marcos teóricos que no advirtieron que la clase había terminado y no deseaban retirarse hasta concluir (OP, CP, 2025, 24:61 ¶119).

Cuando un estudiante enfoca una emoción, define una representación de sí mismo en torno a la emoción, en analogía con una postura corporal. ¿No es, acaso, una postura, una forma de establecer una interacción con una situación, persona u objeto de la realidad que le rodea? En este caso, si el amable lector revisa con detenimiento las anteriores citas, encontrará palabras que definen una representación: ‘fastidiados’, ‘enfadados’, ‘cansado’, ‘no voy a alcanzar, no voy a poder’, ‘concentrados’. La emoción es lo que aviva la experiencia, da forma al continuum y refleja, a modo de espejo, qué tipo de representación configura el estudiante en el diálogo de la cognición y la conducta con las exigencias de la FI.

Si el conocimiento de sí mismo o sí misma es poco profundo o inflexible, el riesgo, como se revisó anteriormente, de ser evaluado o, mejor dicho, tomar consciencia de las consecuencias de su conducta, de su regulación en la toma de decisiones, es lo que recrudece la experiencia emocional de sí mismo representado en relación con la FI.

Por ejemplo, recurriendo a la cita de la E8 de CP, si los estudiantes están enfadados o irritados; entonces, el docente tendrá dificultades en atraer su atención. ¿Las dificultades del docente para atraer la atención son las responsables de la irritación

o la irritación es responsable de las dificultades del docente? O, como también lo señaló E14: ¿la retroalimentación docente empeoraba las dificultades y desesperación en la estudiante o las dificultades y desesperación de la estudiante mejoraban a partir de la retroalimentación docente?

El párrafo anterior invita a reconsiderar que eso que se ha llamado actitudes, en este caso, hacia la FI, es una configuración de características psicológicas entre el aprendiz de la investigación y los escenarios propiamente formativos. Yendo más allá de un estímulo – respuesta, esto va más que una interacción lineal, son procesos que se configuran y refiguran en el momento en que entran en contacto, dependiendo de la capacidad regulatoria de la toma de decisiones ante el ambiente.

De acuerdo con el método de comparaciones constantes, la vivencia emocional, en tono positivo, siempre queda traducida en un interés por la investigación, en una motivación por lograr mayores retos en este terreno, condicionada por una didáctica favorable que sea un respaldo para la adquisición del conocimiento.

A la inversa, cuando la vivencia emocional logra un cariz negativo nutre los deseos de huida, de no responder ante las exigencias por miedo, inseguridad y confusión que significa a la FI como una amenaza constante, una especie de enemigo que proviene de algún extraño lugar: del currículum, del profesor o su pésima didáctica; pero, allende las emociones, la representación del estudiante es como un ser vulnerable e indefenso.

A final de cuentas, la expresión emocional ligada a la frase ‘me desmotiva’ o ‘estoy desmotivado o desmotivada a continuar’ es posible que se ligue a la sensación de ‘no puedo cumplir’ o ‘no estoy habilitado o habilitada para responder en la investigación’.

Por lo anterior, la emoción aviva, de modo subjetivo, la interpretación de la

experiencia; pero, siempre en el orden en que el estudiante pueda conocerse a sí mismo en relación con ese espacio formativo, ya que, si el estudiante no es capaz de regular su capacidad de respuesta y, con ello, las consecuencias de conducta, la experiencia será asociada a la vulnerabilidad.

Por esta razón es que no sorprende que los códigos planteados en ambas subcategorías que la integran, sean de modo antitético: ansiedad – autoeficacia académica, comodidad – confusión, compromiso – tedio. Sin embargo, se reincide en la misma tentación binaria, que se relató en el segundo acápite, para explicar el devenir del aprendizaje desde el humanismo. ¿Por qué sucede esto? Es oportunidad de analizar la postura de la cognición del alumnado estudiado.

La Cognición o la Regulación Diferida de las Decisiones

Como se estableció con anterioridad, el epicentro de este continuum experiencial es la demarcación realizada desde la esfera de la cognición.

La primera subcategoría, ‘Conocimientos previos y expectativas’ marca una línea divisora entre la configuración interactiva del pasado y del futuro respecto al presente, que es el contexto temporal de la FI.

Cuando el conocimiento previo de la disciplina estudiada es sólido, permite un mayor discernimiento de las posibilidades del educando de conocer mejor su objeto de estudio. El conocimiento no solo medra en él mismo, sino que optimiza el funcionamiento cognitivo de quien lo opera.

El hecho de que la investigación que elegí es un tema que, a la mejor, tengo conocimiento y me facilita el hacer la investigación, el saber qué estoy buscando

porque conozco el tema (E7, CP, V, 40A, EN, 2024, 3:17 ¶16).

Sí, pues, te metes más a fondo en el tema de la investigación. No nada más es así como que lo mínimo, no, sino que quieres saber más sobre ese tema (E15, DER, M, 27A, EN, 2024, 8:33 ¶14).

Este conocimiento previo cuando no es sólido, cuando no es flexible, no permite una comprensión clara de la relación de sí mismo con el ambiente, de sus posibilidades de acción de acuerdo con la realidad. Este enfrentamiento con la realidad se priva de los mecanismos que, por excelencia, subyacerán en la regulación de la toma de decisiones: la autoevaluación y la reflexión, procesos que no permiten que las emociones tomen un papel protagonista y su interpretación distorsione la realidad.

...o sea, nos vamos formando la idea de que hacer una tesis es muy complicado y, al pensar que es tan complicado, pues, muchas veces, le tenemos miedo o, incluso, pues... así que perdemos totalmente el interés en hacer una tesis, ¿no? (E15, DER, M, 27A, EN, 2024, 8:12 ¶32).

Más práctico: por ejemplo, en la investigación, pues sería que: encontrar ejemplos, encontrar ejercicios o hacer dinámico todo eso de la investigación (E19, CP, V, 26A, EN, 2025, 13:45 ¶53).

Es entonces cuando el amable lector se preguntará cómo se configura la realidad binaria que, tanto en la conexión con la conducta como la representación de sí mismo, opera. Justamente, este continuum experiencial de relación entre alumno y contexto de FI puede desembocar en la propuesta que Kanhemann (2021) explica con los sistemas 1 y 2, donde el primero, por ser rápido, heurístico, puede conducir, por un lado, a varios de los sesgos que se encontraron en el estudiantado señalado, mientras que el segundo,

por ser un razonamiento lento implica, de forma más pausada, la autoevaluación y la reflexión, mismos que son los que dan paso a la regulación de la toma de decisiones.

Es por esa misma razón que esta configuración puede o no ser perdurable; pero, también, puede o no ser modificable: todo depende la capacidad personal de procesar la información del medio ambiente y el conocimiento previo, más expectativas, con una autoevaluación y reflexión. Sin embargo, este camino cognitivo, no es ideal, no es factible que esté presente, por lo cual, ante la vivencia de la sorpresa, el miedo, la intolerancia a la frustración o la ansiedad, la persona es capaz de apresurarse a concluir que es imposible cumplir con las demandas del desarrollo competencial investigativo.

Por este argumento es que, la falta de experiencia previa y conocimientos que vinculen el desarrollo de la investigación, apresuran la activación de sesgos como el de autoservicio, efecto halo o de deseabilidad social para explicar por qué la investigación no guarda ningún efecto sobre la disciplina estudiada, quizá evitando el razonamiento de si esta nueva identidad profesional es capaz de impactar en la investigación, siendo esta cognición coherente con la conducta desarrollada en clases, como se muestra en los siguientes ejemplos que se presentan a continuación.

...hay algunos compañeros que igual tratan de... como... tratan de hacer comentarios que no van... que no tienen ningún tipo de sentido, que igual lo hacen para ser graciosos (E6, LAE, 29A, M, GF, 2024, 2:109 ¶65).

Sí, pues... ¿por qué? No sé. Pues, digo, ¿para qué? No le encuentro una finalidad, no le encuentro algún sentido (E15, DER, 27A, M, EN, 2024, 8:24 ¶53).

Y, para mí, la única y principal bandeja roja es si te quedas dormido. Yo no me he quedado dormido en la clase. Me ha tocado profesores donde me quedo dormido.

(E7, CP, 40A, V, EN, 2024, 3:90 ¶30).

...como que ya veo a mis compañeros avanzados y ya yo me quedo como que estancado y digo, pues: ‘Ya no sé ni qué’ (E24, CP, 28A, V, EN, 2025, 18:39 ¶46).

No consultaban el material al elaborar su problematización: solo se quedaban con lo que leían y escuchaban (OP, LAE, 2025, 23:3 ¶14).

Todos tenemos diferentes formas de aprender, considero (E26, DER, 34A, V, EN, 2025, 20:83 ¶32).

De esta guisa no sorprende, en absoluto que los estudiantes piensen que las clases de investigación, cualquiera que sea, carezcan de sentido, aburridas, desfasadas, incompatibles con el propio estilo de aprendizaje y difíciles de manejar. Esta ausencia de autorregulación es, aún, más rotunda que la aparición de los sesgos antes señalados, ya que guían a los estudiantes a conductas que fueron parte de los códigos como ‘Dificultad en el control de impulsos’, ‘Manifestaciones de la atención’ o ‘Inhabilitación aprendida’.

Es la falta de autorregulación lo que deviene en que las conductas se asocien con la ‘Resistencia al Cambio’, ‘Procastinación’, ‘Evasión de la clase’ o ‘Injerencia en la figura del profesor’, ya que delatan que el conocimiento de sí mismos en relación con el ambiente es inflexible y/o superficial y, por ende, no puede realizar una reflexión o una autoevaluación de sus propios recursos cognitivos ni de las opciones para resolver problemas.

De acuerdo con el método de comparaciones constantes, la cognición gira sobre el eje de la consciencia de los estudiantes, incluidos sus preceptos morales. Especialmente, entre los estudiantes que están ubicados en la elaboración de tesis, el

factor moral del ‘deber ser’ es la fuente donde se desprenden todos los juicios que elabora sobre su nascente identidad como profesional, entre ellos, su facultad introspectiva como investigadores.

Esta calidad de autoevaluación apresurada por los sesgos antes señalados, puede llevar, con ligereza, a la conclusión de que, en definitiva, no poseen las competencias suficientes para investigar; pues, la reflexión les estimula la apreciación de su rol como investigadores, y, con ello, la posibilidad de que su perfil disciplinar de egreso pueda verse comprometido ante una sociedad que exige un mejor desempeño.

Por lo anterior, es que la falla en la autorregulación es el intento no reflexivo de superar las dificultades mediante la falta de control de estímulos y la dificultad para el sostenimiento de la atención, cuando lo que se silencia es la frase ‘yo sé que no voy a poder’, ‘no lo lograré’. De aquí nace el autosabotaje que, como se traducirá en el siguiente capítulo, será una respuesta a la idea de que la FI les sabotea su desarrollo profesional.

Entonces, más que una estructura binaria donde la vulnerabilidad se opone al bienestar, el cumplimiento de las exigencias se opone al incumplimiento y la autoevaluación se enfrenta a los sesgos, es importante comprenderlos como una misma estructura con comportamientos que puedan oscilar, de acuerdo con el contexto.

El Cambio a Través del Yo-Errático

Se define como Yo-Errático a la identidad del estudiante que, al margen de la experiencia formativa en investigación, se encuentra en una fase de desarrollo profesional, de aprendizaje y de expensas a la transición entre su identidad como

estudiante a profesional en ciernes.

No es posible que el aprendizaje suceda sin someterse a las peripecias que brinda la capacidad de equivocarse; sin embargo, el error adquiere diferentes significados de acuerdo, precisamente, con las expectativas de los estudiantes sobre cómo deberá ser una clase de FI, por un lado, mientras que, por otro, aseguran ser conscientes del conocimiento de sus capacidades y cualidades para resolver las tareas que implica la investigación.

Desarrollar el competencial investigativo en clases puede variar, no solo de este asunto psicológico, sino de cómo se encuadre la clase; sin embargo, ese factor contextual será abordado en el siguiente capítulo; pero, es posible adelantar que el continuum experiencial de respuesta psicológica será vivenciado de modo ansioso o desesperante cuando el contexto áulico e institucional no favorezcan la cultura investigativa.

Este Yo-Errático es común en todos los estudiantes y es, por la naturaleza evolutiva de transformación psicológica de los estudiantes, el que permita oscilar en diferentes grados de variación la experiencia de bienestar – vulnerabilidad. Sin embargo, esta es la oportunidad perfecta para demostrar que, el aprendizaje transforma este continuum, logrando acercarse cada vez más a la ‘Sensación de autoeficacia académica’, ‘Sensación de comodidad’ y ‘Sensación de comprensión’.

Pero, esto no se logra, sin que se opere un cambio en la mancuerna de la cognición – conducta. Baste recordar que estos dos son la expresión de la regulación; sin embargo, es necesario que siempre se busque la ‘Autoevaluación’ y la ‘Reflexión’ para evitar que el estudiante se apresure a dar respuesta precipitada a las exigencias

investigativas, incapacitando la voluntad autorregulatoria y la aparición en cascada de sesgos cognitivos.

Los sesgos, precisamente, son parte de la naturaleza cognitiva del ser humano, es parte de un funcionamiento operativo que siempre será acorde con el contexto donde se rodea cada estudiante, el cual se mencionará en el siguiente acápite; sin embargo, los sesgos son los que menor dificultad poseen: el reto consiste en fortalecer la autorregulación en detrimento de la aparición de sesgos.

Para favorecer lo anterior, es importante el desarrollo de un escenario pedagógico de la investigación que permita, más allá de las tradicionales explicaciones del involucramiento de la emoción, lo que se ha denominado por años como cambio de actitudes. La FI deberá emplazarse a buscar situaciones donde el estudiante explore esta capacidad positiva de errar, de ser errático, para desarrollarse. Si el comentado anhelo de fomentar actitudes positivas es la función prioritaria de los estudios de pregrado, en materia investigativa; entonces, es indispensable crear escenarios donde el error sea la simiente de la competencia.

Por lo tanto, lo mejor que puede suceder en materia de aprendizaje, es que el alumnado conozca la posibilidad de equivocarse; pero, al mismo tiempo, de autoevaluar, de reflexionar sobre sus errores: esa es la diferencia que incrementará la regulación de las decisiones; por ende, se destruirá el entendimiento binario de este continuum experiencial, ya que será más entendible concebir el fortalecimiento de la atención, el control de impulsos, la comprensión y la autoeficacia académica.

El Yo-Errático es un fenómeno propio de la identidad del aprendizaje en ambientes universitarios de pregrado, como sucedió con el estudiantado de la Universidad

Homérica, cuyo marco de regulación es lo que se debe abordar desde la FI. No obstante, esta explicación es incompleta, ya que se necesita detallar cómo se configuran los ambientes donde la respuesta psicológica sucede y, por ello, es importante identificar cada contexto en donde este constructo se desenvuelve. Esa será la misión del siguiente capítulo.

Capítulo V. Los Contextos del Yo-Errático en las Actitudes Hacia la Formación Investigativa

Como se relató en la anterior sección, la explicación psicológica de las actitudes hacia la formación investigativa (FI) fue su objetivo central, determinando que, más que usar el tradicional término de actitudes y su explicación basada en modelos tripartitos o de relación unidireccional entorno – conducta, es preferente denominarlo como el escenario de un Yo-Errático como identidad en transición constante, donde las actitudes son un continuum experiencial de respuesta psicológica que varía de acuerdo con la regulación de la toma de decisiones ante el ambiente.

Presentación de Resultados

Tal como se advirtió en la parte final del acápite precedente, el establecimiento de contextos y, con ello, su potencial psicológico es lo que permite expandir la respuesta analítica surgida del presente estudio. Es así que se invita al amable lector a conocer las siguientes tres categorías, con sus respectivas subcategorías y códigos: 'Contexto áulico de la FI', 'Contexto social de la FI' y 'Contexto institucional de la FI', constituyendo la parte sociopsicológica y socioescolar de la presente investigación.

Antes de arrancar, se exhorta al amable lector a revisar la tabla 4 que aparece en la página 89 para consultar símbolos y códigos que aparecen de forma adyacente a cada una de las citas que emergieron durante el proceso de codificación abierta y axial.

Contexto Áulico de la FI

La presente categoría, en íntima relación con los aspectos psicológicos abordados en el acápite anterior, desvela tres subcategorías de orden psicopedagógico: 'Aprendizaje de los componentes del proyecto de investigación', 'Valoración de la enseñanza' y 'Estrategias de aprendizaje de la FI'.

Estas tres subcategorías relatan la forma en que se engarza el proceso de enseñanza – aprendizaje, de acuerdo con los preceptos psicológicos del Yo-Errático. Por un lado, los discentes que participaron en el estudio necesitan de un abordaje teórico cuya explicación no escatime en detalles, una retroalimentación que invite a la reflexión y una exigencia que permita afrontar retos y desafíos. Por lo cual, el factor que desata la representación vulnerable o el bienestar de sí mismo es la autorregulación que, a su vez, conduce al monitoreo de la toma de decisiones.

Por ello, el factor que lleva el aprendizaje, dentro de la experiencia del Yo-Errático, precisa lograr un impacto, es decir, una comprensión práctica, funcional y gestionable de los procedimientos metodológicos, en plena conciencia de la utilidad y del beneficio social que estos derraman en la sociedad y en su rol como investigadores. Es aquí donde, la sensación de bienestar encuentra correspondencia y de esta guisa, la investigación empieza a tener sentido en su carácter formativo.

Para lograr lo anterior, es necesario que los estudiantes accedan a una práctica constate, reiterativa, que movilice la memoria activa y la precisión de habilidades, al mismo tiempo que pueden ser apoyados desde una explicación clara, una retroalimentación que les facilite la reflexión de sus errores y, al mismo tiempo, que estén convencidos de que pueden cumplir con los niveles de exigencia mínimos, propios de la

FI.

Aprendizaje de los Componentes del Proyecto de Investigación

La presente subcategoría aborda los aspectos que causan un gran impacto en el procesamiento de la información que se lleva a cabo durante el aprendizaje involucrado en el conocimiento del funcionamiento de la investigación.

Por lo anterior, los cuatro códigos que dan vida a la presente subcategoría son ‘Grado de aceptación de la teoría’, ‘Impacto del estado del arte’, ‘Impacto del formato APA’ e ‘Impacto de la justificación’.

Un marco teórico es considerado como la condensación de teorías que guardan relación estrecha con las variables, dimensiones e indicadores de investigación, recolectando información documental para organizar el contenido global de la información (Universidad César Vallejo, 2023). En la presente investigación, muy ligado al código ‘Aversión hacia la lectura’, los estudiantes definen las clases formativas de investigación como ‘clases teóricas’, en las que la recolección y recopilación de información es percibida de modo rutinaria, difícil y tediosa.

Creo que la línea de la clase es buena; pero, simplemente, pues, no, como no estamos tan acostumbrados a, ¿cómo se lo digo?, como a, claro, pues, a una materia tan teórica (E8, CP, 27A, M, EN, 2024, 4:72 ¶30).

... sí, un poquito tedioso, nuevamente soy reiterativa con ese tema, porque es pura teoría. Entonces, a veces, eso pues suele ser muy tedioso, ¿verdad?, el estar investigando, el estar escribiendo, el estar... pues, buscando información se hace tedioso (E12, LAE, 28A, M, GF, 2024, 7:97 ¶48).

...ya 'jugamos' con eso y ya sabemos bien qué hacer en esos casos con la teoría que ya vimos, ya lo práctico, ya es muy fácil (E19, CP, 26A, V, EN, 2025, 13:94 ¶47).

El segundo código aborda el 'Impacto del estado del arte', mismo que "es una investigación documental en el cual se recoge, analiza, interpreta y reflexiona un objeto de estudio (...) es la comprensión del estado del conocimiento sobre un objeto de estudio, en un determinado momento..." (Pontificia Universidad Católica del Perú, 2021, p.5). En este caso, el estado del arte es tomado como un ejercicio de búsqueda de información de antecedentes previos que impacta por facultar la gestión efectiva de la información mediante bases de datos y, además, impacta en la configuración del objeto de estudio para iniciar el proceso de investigación.

El Google académico...sí, ya, ya había usado eso, pero no, no, no, no me lo habían explicado, así como usted. Que lo podemos filtrar y cómo buscar las investigaciones. Pues sí, eso lo veo diferente (E2, CE, 30A, V, GF, 2024, 1:101 ¶79).

En este caso, tuve que buscar en Google Académico, Scielo, archivos en YouTube. Incluso, como usted me lo puso, en un chatbot para que... me pudiera explicar porque, a veces, no encuentro la información. Creo que la IA, sabiéndola utilizar, es muy buena, siempre cuando dan un enfoque correcto porque puede sacarte de muy buenas dudas e, incluso, ellos mismos te dan las referencias de dónde puedes investigar tú ciertos temas de investigación que, a veces, como le menciono, por la falta de filtración a la investigación, no sabemos dónde buscarlo. Entonces, sí, yo sí me he apoyado, siendo sincero, en algunas cosas, en la

inteligencia artificial para saber dónde buscar, más bien, dónde encontrar ese tipo de información que desconozco porque no sé buscarlo, por lo mismo: por la falta de, eh, pues, de conocimiento, principalmente; pero, sí, los materiales, siento que los tenemos. Nada más hay que saber cómo buscarlos y dónde buscarlos (E23, CP, 34A, V, EN, 2025, 17:129 ¶50).

O sea: yo no tenía idea de qué se tenía que hacer, pues, todo lo que estamos llevando. Yo me iba, yo creo, me iría como de objetivos y de ahí en adelante. Y no: esto que estuvimos viendo sobre el estado del arte, todas esas cosas, yo no sabía qué se tomarán en cuenta para iniciar una investigación (E25, LAE, 22A, M, EN, 2025, 19:73 ¶52).

Ligado con lo anterior se presenta el tercer código, el 'Impacto del formato APA'. Este último es un formato que “proporciona una estandarización para una comunicación académica efectiva porque ayuda a los escritores a presentar sus ideas de manera clara, precisa e inclusiva” (¶1). Esta estandarización, de acuerdo con la Asociación Americana de Psicología (APA), proporciona “los diferentes componentes de la escritura científica para aumentar la facilidad de comprensión de lectura” (¶2), según Sánchez (2020).

La importancia fundamental del formato APA radica en que son una cantidad amplia de requisitos para su implementación que, si bien es cierto que se reconoce su importancia en el estilo profesional que se impregna en los documentos académicos, su dificultad mayor deriva en el desconocimiento de su existencia como de su actualización.

El formato APA, el interlineado, esas cosas, a lo mejor se pudiera decir sencillas; pero, que no todo mundo sabe de ellas o tiene conocimiento de ellas (E1, CE, 24A, V, GF, 2024, 1:05 ¶21).

...también, la importancia, pues, de los formatos: todo eso, la verdad, es que a mí me daban igual; pero, pues, la verdad, es que no se ve nada igual a un documento simple, a uno ya con sus márgenes, con su formato, todo eso se ve completamente diferente y mucho más bonito (E21, CP, 26A, M, EN, 2025, 15:66 ¶74).

...tienen que hacer una investigación en formato APA. Para mí, el formato APA... era meramente poner la bibliografía y 'san se acabó': no, los formatos APA, incluso, requería hasta el tipo de letra, el interlineado, la sangría, el 'recargado' a la izquierda. Bueno, y eso porque se han ido actualizando (E26, DER, 34A, V, EN, 2025, 20:87 ¶32).

El último código de esta subcategoría se ubica en otro impacto: el de la justificación. Esta última es un apartado argumentativo que explicita la conveniencia, relevancia, implicaciones prácticas y utilidad socioacadémica de los resultados de cada investigación (Universidad César Vallejo, 2023). La justificación adquiere especial relevancia, ya que implicó significar la investigación como un proceso que debe beneficiar a la sociedad en general, medrando las condiciones de vida de las personas.

Eh, mmm... por ejemplo, pues, lo de los impuestos, todo eso, era un tema que yo desconocía completamente y cuando lo empecé a ver, me interesé más en el tema. Yo fui investigando de qué se trataba, por qué, para quién, qué beneficio teníamos, qué nos perjudicaba, todo eso (E21, CP, 26A, M, EN, 2025, 15:80 ¶22).

...pues, va a crear un impacto social o, mejor dicho, académico o dependiendo de la esfera de actividad donde se maneje, que pueda ser conveniente (E26, DER, 34A, V, EN, 2025, 20:27 ¶10).

Entonces, algo así, o sea, mínimo para estar bien informados o que le pueda servir a alguien más que también esté en la misma situación que nosotros, de no saber hasta qué grado pueden llegar esas enfermedades, ¿verdad? (E28, LAE, 36A, M, EN, 2025, 25:77 ¶20).

Al concluir la presente subcategoría se puede mencionar que la palabra 'impacto' en realidad, es el símbolo de aprendizaje. Más allá de las connotaciones que implican el estado del arte, la justificación, el marco teórico o el formato APA, queda evidenciado cómo funciona la estructura del Yo-Errático en el aprendizaje: el conocimiento previo y las expectativas detectan que la información metodológica de la investigación puede o no ser fácil de gestionar por su carácter neófito. Es en ese momento, que la conducta opera intentando dar respuesta; pero, si encuentra dificultades al momento de su operación, es como, en comunión con la cognición, puede agudizar las fallas en la autorregulación.

Cuando falla la autorregulación, los estudiantes se dejan llevar por los sesgos, como el de efecto halo, que precipitan la aparición de emociones ligadas con las sensaciones de vulnerabilidad, expresando su carácter en el reforzamiento de conductas de negación o indisposición a modificar su proceder para orientar el aprendizaje.

Por el contrario, si la autorregulación logra, con ayuda de la flexibilidad del conocimiento previo y las expectativas, una respuesta con mayor certeza, inicia el proceso de optimización de los recursos materiales y, especialmente, cognitivos, donde el estudiante, aunque no se encuentre del todo satisfecho, podrá continuar su operación con mayor tendencia a la introspección de sus propias acciones en relación con los resultados esperados en el aprendizaje de la investigación.

Valoración de la Enseñanza

En esta segunda subcategoría se puede revisar las percepciones que los estudiantes tuvieron hacia algunos de los componentes del proceso de enseñanza, en el terreno de la FI, los cuales fueron: ‘Explicación’, ‘Retroalimentación’ y ‘Exigencia’, los cuales se detallarán a continuación.

La ‘Explicación’ sucede cuando un expositor suministra información, procurando comprensión y motivación entre su audiencia, de forma unidireccional (Hernández y Guárate, 2017). En tanto, la explicación es apreciada como la vía regia para acceder a un conocimiento asequible, comprensible, aplicable en la práctica y enriquecido desde la experiencia de quien enseña, en términos de ser experto.

Entonces, cuando me explica las dudas que tengo y ya lo hago más fluido (E2, CE, 30A, V, GF, 2024, 1:63 ¶35).

... la del licenciado X y la del licenciado Y, por ejemplo, ellos, o sea, pues, ellos, como que se, se, o sea, se, ¿cómo se dice? Ellos son... ¿cómo se dice? Sí, ellos andan en juzgados y todo. Y, por ejemplo, ellos te platicaban así los casos, o sea, ellos, en realidad, te platicaban lo que es afuera, o sea, cómo es cuando tú ya sales a trabajar y todo. Y no era nada más así de que la clase... No, ellos te explicaban, en general, todo como era (E15, DER, 27A, M, EN, 2024, 8:27 ¶63).

...primero, pudiera decir que, en base a mi experiencia que he tenido en la escuela con las materias que me menciona, no ha sido tan buena en el aspecto, a lo mejor, de la manera en cómo ‘se nos baja’ la información, cómo se nos pide hacer las cosas. No hay cómo muy explícito explicarnos bien ‘a detalle’, eh, las cosas o explicarnos de tal manera; pero, al momento de hacerlas nosotros, sabemos qué

es o tenemos el dato que se tiene que hacer de otra manera. Referente, a lo mejor, a la manera en cómo nos impartieron esas clases, ¿no? (E27, LAE, 33A, M, EN, 2024, 21:24 ¶23).

La ‘Retroalimentación’ cobra un papel esencial porque comprende la orientación oportuna y guía del estudiante durante el proceso formativo, también promueve la toma de decisiones que facilitan direccionar la actividad didáctica del docente (Espinoza, 2021). Es así que la retroalimentación es considerada una vía complementaria a la explicación que demuestra los elementos necesarios para desempeñarse con éxito, permitiendo avanzar de forma más ágil; sin embargo, también es considerada la vía de reflexión para clarificar los errores, autoevaluando la precisión del desempeño propio.

Entonces, eso permite avanzar más rápido, tener así los comentarios y las respuestas de una forma más rápida (E13, LAE, 28A, M, GF, 2024, 7:35 ¶32).

Ahora sí que ‘nos lleva la manita’ porque todavía el momento de mandar la tarea nos, nos tiene ‘pegadito’ los puntos que debe llevar: ‘Ah, no lleva esto menos un punto, no lleva esto: menos un punto’ (E22, CP, 28A, M, EN, 2025, 16:71 ¶50).

...pero, ha sido una clase que nos ha retroalimentado mucho, al pensar que estamos bien en algo, que lo entendimos bien y darnos cuenta que realmente no, que, que era un poco diferente. Entonces, eso me retroalimenta al ver que no siempre lo que yo piense es lo que es lo correcto, que está bien todo (E27, LAE, 33A, M, EN, 2025, 21:36 ¶27).

No es menos importante, la ‘Exigencia’, la cual es el nivel estipulado en la calidad de desempeño que debe demostrar el alumnado de acuerdo con los estándares curriculares y del marco de operaciones pedagógicas con el objetivo de promover el

desarrollo del conocimiento en los estudiantes (Escalante, et al., 2023). Sin embargo, este nivel de exigencia va implícito en la FI, la cual intenta impulsar a los estudiantes a la configuración de ciertas conductas en específico y que, en realidad, puede ser causa de malestar entre los discentes, si no se encuentran preparados para afrontarla.

Igual, como decía E3, de que muchos trabajamos y estudiamos y, por mi parte, pues, también tengo a mi niño; entonces, no es como que tenga preparadas así para las exigencias que nos... que tenemos en esta materia, pues, sí (E6, LAE, 29A, M, GF, 2024, 2:114 ¶77).

¿Por qué no, verdad? Tiene que ver también mucho el catedrático. Tiene que ver mucho porque si tienes un maestro como, como coloquialmente se dice, ‘barco’, que te pide no malo que es para llegar a tener una calificación, a tener a un catedrático que, en realidad, te exija leer... (E18, DER, 36A, V, EN, 2025, 12:13 ¶724).

Yo creo que lo impulsa más, ¿no? O, por lo menos, en mí sí aplica al decir ‘No se puede esto. Te limito, no te limito, te saco de esa zona de confort. Intenta hacer esto’ (E22, CP, 28A, M, EN, 2025, 16:32 ¶32).

Entonces, la presente subcategoría, como valoración, implica la respuesta a las características básicas que el estudiantado de la Universidad Homérica (UH) ha definido como indispensables para llevar a cabo la FI: la ‘Explicación’, la ‘Retroalimentación’ y la ‘Exigencia’ expuestas en todo momento. Estos son los aspectos que, al ser una valoración, representan la carga visible del continuum experiencial de los discentes, sobre los cuales, ejercen una conducta.

Sin embargo, esta triada de elementos pedagógicos son el punto detonante de la

configuración del continuum expresado por el Yo-Errático. Como se trata de aspectos del aprendizaje, se involucran la flexibilidad y profundidad del conocimiento previo y las expectativas, por lo cual, los códigos mencionados favorecen la autorregulación y el monitoreo de la toma de decisiones.

Es así que, cuando el conocimiento previo y las expectativas son sólidas y profundas se robustece la autoevaluación y la introspección, incrementando la sensación de bienestar. Por lo contrario, cuando la estructura cognitiva se encuentra débil, la autorregulación se tambalea, errando las respuestas en el desempeño competencial investigativo y aumentando la sensación de vulnerabilidad.

Estrategias de Aprendizaje

Si en la subcategoría anterior se establecieron los elementos que ejecuta el profesorado responsable de la FI, en esta ocasión se detalla cuáles son las estrategias de aprendizaje que el alumnado de la UH percibe ad hoc al desarrollo competencial investigativo. Solo existen dos códigos al respecto: ‘Gamificación’ y ‘Reforzamiento en la práctica’.

La ‘Gamificación’ es considerada una estrategia de aprendizaje que utiliza los elementos motivadores de los juegos para adaptarlos a actividades didácticas que normalmente no son divertidas para favorecer el bienestar y aprendizaje de los estudiantes (Banoy, 2020). En este caso, esta estrategia es un puente que permite repasar el contenido formativo, de una manera que disipa el aburrimiento, al mismo tiempo que orienta a monitorear las claves metodológicas de la ciencia, mediante la reflexión.

Como habían dicho anteriormente mis compañeros que hacer una dinámica, así como la hicimos una vez en equipo que al final hubo hasta premios y todo. Creo que eso nos ayuda mucho. Y con nada, creo que también ayuda mucho a fortalecerlo (E5, LAE, 23A, V, GF, 2024, 2:120 ¶87).

... creo que también se podría implementar alguna, alguna dinámica y, al final, reflexionar, este, llevando esa dinámica al tema que, que se está viendo (E25, LAE, 22A, M, EN, 2025, 19:50 ¶36).

Cuando se iban a realizar ejercicios gamificados, E26 comentó que no recordaba nada del tema revisado en clases; sin embargo, fue el que orientaba a los compañeros a tomar la respuesta correcta (OP, DER, 2025, 22:103 ¶136).

El ‘Reforzamiento en la práctica’ es denominado por Palomar (2021) como un ‘aprender haciendo’, donde el estudiante elabora anteproyectos que serán la base de su formación en la investigación. La práctica es considerada la forma útil que permite desarrollar las habilidades involucradas en investigación, donde se ejecutan, al mismo tiempo que se recuerdan, los contenidos revisados durante la clase, reforzando el aprendizaje.

Por taller, ¿cómo he sentido?, un poquito más... cómodo, más a la práctica, más... pues, más hábil, vaya, al momento de lo que usted nos dice, que muy rápido se puede llevar a la práctica. Siento que ha sido eso. Más cómodo (E1, CE, 24A, V, GF, 2024, 1:59 ¶29).

Y de la oportunidad para aplicarlo, está en clase, pues lo que me gusta, de hecho, es algo que me gusta, que lo que vemos en clase, lo aplicamos esa misma clase. Entonces, las clases se refuerzan en la misma, el mismo módulo. Yo lo veo así:

como que los primeros 40, 45 minutos es la explicación teórica y, el resto, hacemos los ejercicios correspondientes a la explicación, que es una forma de reforzar un poquito más lo que estamos viendo, lo que estamos analizando en clase y es algo que, por general, me gusta porque la materia no se me hace pesada, a pesar de que yo tengo una aversión a la clase de metodología de la investigación, siempre se me hizo una clase muy aburrida, porque nunca le he encontrado la relevancia, porque nunca la he necesitado como tal; pero, entonces, no se me hace cansada ni aburrida la clase. Entonces, yo le doy una buena calificación en estos puntos (E7, CP, 40A, V, EN, 2024, 3:60 ¶30).

Bueno, eh... pues, aquí creo que van como un poco de la mano en el dado caso de, por ejemplo, le ponen a uno, por ejemplo, algún ejercicio: si uno se aprende el ejercicio, pues, va a tener una... y lo realiza acorde a los procedimientos, pues, pienso que va a sacar una buena calificación (E25, LAE, 22A, M, EN, 2025, 19:65 ¶46).

Esta última subcategoría destaca como la noción que los estudiantes han desarrollado sobre lo que, desde su postura, es una forma estratégica de aprendizaje: el reforzamiento, la práctica constante de los contenidos que detalla la metodología de la investigación, plasmando en diferentes actividades, las pautas que persigue la FI, en las que surge el recuerdo y la reflexión para precisar, de mejor manera, el conocimiento construido.

Contexto Social de la FI

Esta categoría, ligada con el fenómeno del aprendizaje, es muy importante porque

señala la calidad de las relaciones sociales que se desenvuelven en el seno del aula en plena interacción entre compañeros. Es aquí donde el Yo-Errático adquiere otras manifestaciones necesarias por conocer en el terreno social al cual se responde con sus propios matices.

La presente está compuesta por las subcategorías ‘Socialización entre compañeros’ e ‘Intersubjetividad en la socialización entre compañeros’. En este caso, esta categoría muestra que el contexto social, no académico, dentro del aula refigura el continuum experiencial del Yo-Errático.

En esta oportunidad, la competitividad por superioridad en la calificación es la necesidad profunda de ser único y dotado de cualidades excepcionales que le distingan de los demás. Esto corresponde, ciertamente, a la sensación de vulnerabilidad; sin embargo, refleja que, entre los discentes estudiados en la presente investigación, la respuesta emocional al contexto social refleja conductas de resistencia e indisposición, producto de la multitud de sesgos que fueron señalados en el acápite anterior.

Cuando las interacciones sociales se encuentran marcadas por diferencias interpersonales inspiradas en una inflexibilidad moral y falta de apertura, alimenta el daño en la co-regulación y, por ende, la autorregulación. La superficialidad o inflexibilidad del conocimiento previo y de las expectativas hacia la FI estimulan la pervivencia de sesgos que marcarán ese anhelo silenciado: ‘yo soy siempre mejor que los demás’.

La única situación que queda en suspenso es la misma lógica aplicada en la parte final del capítulo anterior: ¿Qué estimula a qué?, ¿La falla autorregulatoria personal conduce a vínculos sociales negativos en el aula o los vínculos sociales negativos en el aula conducen a la falla autorregulatoria personal? Lo que sí queda claro es que el Yo-

Errático responde con mayor prontitud al contexto social áulico que al académico, a tal punto que, el único enlace entre ambos, es la competitividad por una calificación que encubra la sensación de vulnerabilidad. De esta suerte, la autoevaluación o la reflexión quedan subyugadas en este contexto.

Socialización Entre Compañeros

Las relaciones interpersonales son consideradas centrales en el desarrollo psicológico de cualquier estudiante en cualquier nivel educativo, ya que el aprendizaje también pende de estos vínculos. Por lo anterior, dentro la FI, se vuelve interesante conocer las manifestaciones que adquiere la socialización cuando todos los coetáneos se enfrentan ante el mismo objetivo: desarrollar las competencias investigativas. En esta subcategoría se encuentran tres códigos: 'Interacción entre compañeros', 'Discurso oculto' y 'Competitividad entre pares'.

La 'Interacción entre compañeros' en un mismo espacio áulico requiere del trabajo basado en la co-regulación. Para lograrlo, se necesita flexibilidad en respuesta a las tareas y la participación activa (Calisto, 2020). Sin embargo, la interacción en espacios formativos de investigación, así como otros, suele ser conflictivo por la falta de tolerancia hacia las diferencias y el predominio de intereses que impiden una sinergia de voluntades en el desempeño investigativo.

Creo que también me ha pasado algo así. Incluso, ya estando en la universidad, con varios trabajos que nos encargaban, ¿verdad? Y también como que soy medio de esa postura de querer adoptar ahí el papel de líder; pero, como que siempre traté de... en los equipos darles como que la libertad de que cada quien hiciera lo

que creyera que estaba bien y correcto, y que cada quien eligiera como que... incluso, les daba como que cosas más fáciles, para que yo quedarme con lo más difícil, o lo que como que pudiera darles más conflicto a los demás; pero, pues sí, a veces, unos hacían las cosas y otros no, y, pues, se terminaba haciendo al final todo o más carrereado todo uno solo, ¿verdad? (E11, CE, 24A, M, GF, 2024, 6:20 ¶37).

Sí, sí me gusta. Me gusta trabajar con ellos. Y, sobre todo, porque, pues, como nada más nos vemos una vez a la semana, siento que ha sido la manera como la que nos hemos podido acercar más. Tener un acercamiento más, aparte de únicamente los sábados. Y.... pues, en cuestión de trabajar en equipo, creo que, casi todos, hacen su parte y son muy responsables. Entonces, por ese lado, me he sentido cómoda (E17, CP, 24A, M, EN, 2025, 10:40 ¶56).

No, jajajaja, no funcionaría porque, este, considero, como bien le comento, que no tengo compañeros que tienen cualidades para hacer ese tipo de investigaciones. Ya sea, por ocasiones, de que son mujeres, bueno, aunque no todas las mujeres son iguales, obviamente. Este, pero, como en todo trabajo en equipo, escolarmente hablando, siempre hay uno que trabaja más que otros. Así que la problemática estaría en que alguien cede el trabajo, el otro quedaría a medias, este otro terminaría apoyándolo y sería bastante complejo. Y, al fin de cuentas, el triangular la información sí se completaría. Le digo porque ya hemos trabajado en equipo para cuestiones, a veces, mucho más simples y no ha funcionado. Así que, yo creo que, para una investigación, donde hay que ser muy exactos, sí sería un verdadero desastre, jaja (E26, DER, 34A, V, EN, 2025, 20:114).

¶40).

La ‘Competitividad entre pares’ explica la aparición, antes señalada, de las fricciones de intereses que existen en la ‘Interacción’. Esta interacción particular se traduce en un ambiente de rivalidad para demostrar superioridad académica (López, et al., 2023). Aunque la competitividad estimula la motivación y conlleva al fenómeno de la exigencia personal, cuando esta sucede entre pares ha significado obtener una mejor calificación que, a su vez, implica ser mejor que el resto de los compañeros.

Siento que esa parte de competitividad sí es algo... es algo diferente y algo... que motiva, motiva a aprender. El ganar (E16, CP, 21A, V, EN, 2025, 9:66 ¶74).

Penosamente, creo que... este, se ha vuelto un, ¿Cómo le diré?, como de una competencia: ‘Yo saqué 10, aquel sacó un 8’ y no creo que, a final de cuentas, todos somos un equipo en él, este, parece que estamos, como una ‘selva académica’, donde, el que saque mejor calificación, es mejor que el otro y no... (E26, DER, 34A, V, EN, 2025, 20:122 ¶45).

Para mí, una calificación es muy importante y me estresa no sacar una calificación buena, porque siempre, a lo mejor, en la vida de ciertas personas tenemos a luchar contra eso o a ser competitivos con uno mismo o a exigirnos mucho, en ciertas cosas, ¿no? (E27, LAE, 33A, M, EN, 2025, 21:83 ¶51).

Por último, el discurso oculto “...representa una crítica del poder a espaldas del dominador. El poderoso, por su lado, también elabora un discurso oculto donde se articulan las prácticas y las exigencias de su poder que no se pueden expresar abiertamente” (Scott, 2004, p.21). El discurso oculto se manifiesta por conversaciones

entre compañeros que buscan no ser del conocimiento del profesor responsable de la FI, ya sea por ser una abierta crítica o por contener hostilidad contra esta figura.

...para mis compañeros o, al menos, lo que yo he escuchado fuera de clase, pues, que a lo mejor se les hace una actividad algo... no sé si está bien utilizado; pero, como algo tonta, como algo... ‘¿Para qué hacemos esto?’ O... ‘ay, el profe y sus actividades’ (E14, LAE, 30A, M, EN, 2024, 8:69 ¶32).

No sé, si nos escuchó el sábado decir: ‘hasta ahorita estamos sabiendo cómo se califican, por ejemplo, las tareas’ o, hasta ahorita, estamos sabiendo cómo se suben las tareas en otros formatos (E20, CP, 28A, V, EN, 2025, 14:57 ¶66).

La situación que explicaron E33 y E18 es que, la noche anterior, todos los compañeros se habían puesto de acuerdo para no asistir a clases por encontrarse desmotivados (OP, DER, 2025, 22:125 ¶116).

Esta subcategoría demuestra que la socialización entre compañeros es negativa, especialmente, por la competitividad o el afán de superioridad académica que pretenden demostrar, la falta de apertura a la diversidad de desempeño y la falta de coordinación cuando trabajan en equipo. Este tipo de vínculos afectan la co-regulación al buscar el beneficio personal en detrimento de los demás compañeros. Sin embargo, este factor de rivalidad se suspende cuando buscan realizar acciones en coalición contra la figura de autoridad formativa, lo cual genera un significativo pulso hacia la cohesión y, a su vez, arreciar la animadversión entre ellos mismos.

Intersubjetividad en la Socialización Entre Coetáneos

La vinculación entre compañeros también posee implicaciones aún más

profundas de lo que, en apariencia, pudiera parecer un ambiente de competitividad, desdén y coalición. En esta subcategoría se analizan dos códigos en particular: ‘Impacto de la calificación’ y ‘Limitaciones interpersonales’.

La calificación es un número “...expresado usualmente mediante un calificativo o promedio ponderado basado en el sistema vigesimal y bajo el supuesto de que un grupo de expertos calificados fija el rango aprobatorio para una asignatura determinada” (Cáceres, 2021 pp.58 – 59). Y, como se expresó anteriormente, si ‘Impacto’ es el símbolo del aprendizaje... no es difícil deducir que un paradigma muy importante en el dinamismo micro-social de los educandos, proviene de las implicaciones de la calificación: la noción moral exclusiva de habilidad y destreza que otros no pueden poseer.

Pero, siento que, que ellos lo ven como algo: ‘yo quiero ser más que tú, yo quiero saber más que tú’ (E18, DER, 36A, V, EN, 2025, 12:44 ¶46).

Yo creo que esto va de generaciones y la cultura, profe, porque, por ejemplo, yo y la educación, o sea, yo estaba acostumbrada a una exigencia de calificaciones, no sé si a usted en su casa, por ejemplo, también, este; entonces, parte de la cultura de cada quien, por ejemplo, a mí ahorita yo le puedo decir que yo llevo muy buen promedio; pero, si a mí me dicen, o sea, ‘¿Tú te consideras que debes de tener puro diez?, yo digo: ‘No, o sea, porque yo siento que no he aprendido todo lo que pude haber aprendido, ¿Por qué? Por falta de tiempo, por poco interés’, por lo que usted quiera. Este, yo creo que tener una buena calificación es bueno; pero, yo creo que no define, no define el aprendizaje que tenemos. A mi clarito me sirve un 10. Uy, súper, me sirve. ¿Por qué? Porque me puedo titular por promedio. Porque me voy a ahorrar tiempo, dinero; pero, también me voy a ahorrar

un conocimiento. Porque a lo mejor si yo digo: ‘Ah, no, pues, hazte una tesis, o sea, ¿qué no voy a descubrir en una tesis? O hazte un examen. O sea, voy a repasar todo lo que vi en la carrera’. Entonces, yo creo que es bueno; pero, a veces no es tan bueno (E22, CP, 28A, M, EN, 2025, 16:81 ¶54).

Bueno, eh... pues, aquí creo que van como un poco de la mano en el dado caso de, por ejemplo, le ponen a uno, por ejemplo, algún ejercicio: si uno se aprende el ejercicio, pues, va a tener una... y lo realiza acorde a los procedimientos, pues, pienso que va a sacar una buena calificación. Pero, pues, en, en otros casos, como en pláticas que hemos tenido allí en el salón, es dice, pues, está bien que sí... traigas un buen promedio; pero, si no sabes realizar las cosas, si no te sabes desenvolver, pues, aquí no te vas... o sea, ya en el mundo laboral, me voy yendo un poco a eso... entonces creo que... bueno, al inicio, sí se puede ir un poco de la mano, pero... bueno, no dejo a un lado ninguna de las dos. Creo que las dos son importantes (E25, LAE, 22A, M, EN, 2025, 19:64 ¶46).

Para finalizar esta categoría y subcategoría, se encuentran las ‘Limitaciones interpersonales’. Las relaciones interpersonales se perjudican por la falta de flexibilidad, es decir, son vínculos cargados de juicios, prejuicios y ausencia de apertura mental para tolerar la divergencia. “Se trata de alienar al otro debido a la creencia de que somos distintos de algún grupo de ‘otros’ y que como son distintos a nosotros, suponen una amenaza que debemos controlar” (Hayes, 2023, pp.356 – 357).

Y no, no, no, realmente, no sabemos trabajar en equipo y, digo, no sabemos, por ejemplo, porque yo me frustro y me desespero con ellos porque, a veces, hablan temas, pues, de adolescentes, de jóvenes. Y en mi caso, pues yo ya soy un señor

de 36 años. Y me pongo a platicar con E33, que tiene 20 años y digo: ‘Ay, güey, ¿qué platico con ella, verdad?’; pues, no, siento que no funcionaría (E18, DER, 36A, V, EN, 2025, 12:43 ¶46).

E17 se va un poquitito más a lo religioso, como que... empata y muchas cosas que, también, a veces, no siento que sea una persona que se preste a debatir. Entonces, si ellos dos, no me incomodaría trabajar con ellos; pero, tampoco me sentiría muy plena al investigar con ellos (E22, CP, 28A, M, EN, 2025, 16:59 ¶44). ...yo creo que ya no nos queremos ni ver (E28, LAE, 36A, M, EN, 2025, 25:74 ¶46).

Esta subcategoría refleja el trasfondo de las implicaciones morales de la calificación: la necesidad de ser diferente a los demás, de ser único, hábil y no extraviarse entre la multitud de compañeros que están aprendiendo. En sí, si la investigación es considerada difícil, la posible necesidad de desempeño conlleva a la negación de colaborar y generar vínculos e intercambios que promuevan el conocimiento mutuo, ya que los demás son vistos con desdén.

Contexto Institucional de la FI

En esta última categoría, se analiza la refiguración del continuum experiencial del Yo-Errático ante el contexto institucional, en este caso, universitario que promueve la FI. Dentro de este apartado se encontrarán dos subcategorías: ‘Condiciones de desarrollo académico de la FI’ e ‘Influencias institucionales en la FI’.

Un asunto central en la presente categoría es la calidad escolar la que colorea, diseña y define el contexto institucional en el que se desarrolla la FI, en este caso, en la

UH; pero, bien puede ser aplicada a cualquier institución, pública o particular.

La calidad en el contexto institucional es percibida como el impulso que promueve la FI en todos sus planos de actuación: calidad pedagógica, a través de estrategias de aprendizaje significativo y transversal, de acuerdo con las características propias de la modalidad de estudio; calidad curricular, mediante un plan de estudios que promueva el desarrollo de competencias genéricas y que se integren experiencias académicas que vayan formando un perfil académico investigativo; y, por último, calidad en la infraestructura, especialmente, en equipamiento tecnológico que permita afrontar estos desafíos.

La actual categoría delata lo importante que es la calidad escolar para influir en ese continuum experiencial y, particularmente, cómo los estudiantes pueden responder a los retos de la FI, mediante el aprovechamiento de recursos materiales que brinda la institución, favoreciendo un conocimiento previo mediante un currículum ad hoc a las exigencias y expectativas competenciales investigativas y, no menos importante, brinda la oportunidad de generar ambientes de aprendizaje que incrementen la sensación de bienestar.

Condiciones de Desarrollo Académico de la FI

En la presente subcategoría se constituye por dos códigos en particular: 'Modalidad de estudio' y 'Limitación de la formación académica'.

En la 'Modalidad de estudio' se comprende los estudios presenciales y mixtos. En el primer caso, está centrada en la interacción cara a cara entre profesor y estudiante, de manera tradicional; en tanto, en la modalidad mixta se combina el aprendizaje a través

de internet con la experiencia de las clases presenciales (Semante, et al., 2021). En cambio, la modalidad en línea, o e-learning, se desarrolla a distancia mediante el uso eficiente de la tecnología.

Las tres citas que se plantean a continuación pertenecen a diferentes modalidades de estudio: E7 en modalidad mixta; E12, presencial; y E15, en línea, debido a la pandemia Covid – 19. Sin embargo, todos acusan que la modalidad en la que se formaron en investigación tuvo sus defectos, principalmente, por la falta de tiempo o por el uso infructuoso de la tecnología.

Entonces, el nomás ir los sábados y que la clase sea tan corta, a veces nos deja muchos huecos. Ese es el factor en contra número uno... (E7, CP, 40A, V, EN, 2025, 3:22 ¶22).

Entonces, el tiempo que tenemos en clase, pues, a veces sí es un poco corto para la investigación que tenemos que realizar... (E12, LAE, 28A, M, GF, 2024, 7:45 ¶22).

Bueno, por ejemplo, en mi caso, cuando estaba en la escuela, la verdad, a mí sí me gustaba, sí me gustaba cómo te enseñaban los maestros y todo, ni para qué. Nada más que como todo fue por internet, así por Zoom, sinceramente, o sea, al último, yo no entendí nada. Eso fue lo que también, como que dije: ‘no’ (E15, DER, 27A, M, EN, 2024, 8:25 ¶57).

La formación académica, considerada por Palomar (2021), está compuesta por un conjunto de espacios de aprendizaje que proporciona al estudiante los conocimientos y habilidades necesarias para aprender a lo largo de su carrera. En tanto, cuando existen limitaciones, se hace referencia a que los niveles de estudios previos o los antecedentes

formativos transversales en la universidad fueron insatisfactorios o hace tiempo los revisaron; pero, ya no los recuerdan con precisión.

...yo, pues, la verdad, no sé mucho, no le sabía mucho a la computadora porque nunca me había dado como a la tarea de hacerlo. Yo ya tenía muchos años que había salido de la prepa y como que en ese tiempo que yo estaba, todavía no se usaba mucho y siento que sí ha sido un poquito más difícil; pero, siento que sí estoy aprendiendo como que cosas nuevas

...pero, ya, sí, las entrevistas y, pues, todo eso: no, eso ya no me tocó (E15, DER, 27A, M, EN, 2024, 8:32 ¶42).

Y, volvemos a lo mismo: nos acostumbraron a lo fácil, al Google, al buscar rápido. No nos dieron ese hábito de la investigación (E18, DER, 36A, V, EN, 2025, 12:44 ¶44).

Para concluir la presente subcategoría, se puede establecer que las ‘Condiciones de desarrollo académico de la FI’ estriban en la calidad de la enseñanza, respecto a lo que implica el uso del tiempo efectivo en clases, la operación didáctica que corresponda a cada modalidad de estudio, así como la generación de aprendizaje significativo transversal que pueda ser recuperable en la memoria y que pueda facultar las habilidades que comprenden las competencias investigativas.

Influencias Institucionales en la FI

En esta subcategoría se establecen códigos que van más allá del proceso de la enseñanza y el aprendizaje, señalando a otras áreas de actuación que trascienden de la figura del docente. Estos códigos son ‘Limitación curricular’, ‘Limitación tecnológica’ y

‘Percepción de debilidad institucional’.

En el caso de ‘Limitación curricular’, de acuerdo con Paz y Estrada (2022), esta es el resultado de la fragmentación al momento en que no se garantiza, desde el plan de estudios, formar, a nivel investigativo, a los estudiantes de forma transversal y sin responder a los desafíos y problemáticas del contexto. En el caso del presente estudio, es la diferenciación que existe al momento en que el currículum no permite la continuidad formativa en materia de investigación.

En lo personal, no siento que el Seminario se relacione con alguna materia antes (E2, CE, 30A, V, GF, 2024, 1:46 ¶10).

Hasta ahorita, en este seminario, estamos aprendiendo lo del interlineado, cuando nosotros tuvimos una clase de ‘Informática’ en primer cuatrimestre que, básicamente, lo único que nos enseñaron fue a ‘ponchar’ cable (E18, DER, 36A, V, EN, 2025, 12:21 ¶28).

Bueno, nos han platicado que, para el seminario de titulación, pues, ‘Son de tantas semanas, se ven tantas materias y todo eso’, ¿verdad? Entonces, a mí, por ejemplo, si es para un examen, pues, no me gustaría que pasara tanto tiempo porque, pues, igual lo de la primera semana ya se me olvidó y luego, pues, para dar un repaso a que sea que fuera fresco, o sea, que la información fuera, pues, más... ¿Cómo le quiero decir?, pues, no sé, o que haya más seguimiento, pues (E28, LAE, 36A, M, EN, 2025, 25:54 ¶30).

Respecto a las ‘Limitantes tecnológicas’ esto compete a la calidad del servicio suministrado por parte, en este caso, de la UH. La dificultad de acceso a las tecnologías y la Internet pueden obstaculizar el aprendizaje de la investigación científica en el curso

Seminario de Tesis, ya que la utilidad o mezcla de las tecnologías son fundamentales (Bazán, 2018). Estas limitantes se traducen en falla en la conectividad, funcionamiento ralentizado de los equipos de cómputo, así como contar con el número insuficiente de recursos, por estudiante, para desarrollar sus actividades formativas en investigación.

Ninguno, pero creo que podría utilizar un pizarrón inteligente. Eso ya queda más en la universidad; pero, eso lo haría más dinámica. No se cómo explicarlo (E1, CE, 24A, V, EN, 2024, 1:90 ¶90).

...pues, el internet falla, se nos va el internet, las computadoras, pues si no llevamos nuestro equipo, pues, también las computadoras del laboratorio, pues, fallan. Entonces... son impedimentos como que para poder avanzar (E12, LAE, 28A, M, GF, 2024, 7:43 ¶34).

...siento que en la carrera no hemos explotado bien la función de la plataforma. Siempre ha sido como muy básico. El foro y la tarea, 'y ahí llegamos'. Entonces, si tiene más funcionalidad la plataforma, a lo mejor, sí nos puede ayudar a aprender más (E20, CP, 28A, V, EN, 2025, 14:56 ¶64).

El último código, 'Percepción de debilidad institucional', también guarda íntima relación con la calidad, ya que, más allá de la tecnología, implica otras áreas: "La calidad del servicio universitario cuenta con aspectos como: infraestructura educativa, calidad en investigación básica, calidad docente, calidad en servicios complementarios, calidad en mediación e inserción y calidad de la información web" (Shardin, et al., 2022, p.294). En tanto, estos son los desaciertos e incumplimientos que la universidad ha demostrado al momento en que el servicio que ofrece no es acorde con la expectativa del estudiantado.

...pero, creo que, en la falta de la experiencia que sí nos la tenía que haber

brindado la universidad, nos queda debiendo demasiado en nuestra formación (E18, DER, 36A, V, EN, 2025, 12:83 ¶28).

...hay maestros que, de verdad, a lo mejor les asignan la clase solo por asignársela... (E21, CP, 26A, M, EN, 2025, 15:19 ¶26).

Al cerrar la clase y reflexionar sobre la importancia que tiene el sentirse orgulloso de quienes son y del lugar donde estuvieron estudiando, E27 estuvo refiriendo que no le ha parecido justo que, desde el cuatrimestre pasado, varios ex profesores se han negado a brindar clases por falta de pagos en la universidad, lo cual le parecía un acto egoísta, involucrar a los alumnos en un problema que, en realidad, no les aqueja (OP, LAE, 2025, 23:93 ¶146).

Para configurar esta subcategoría, es posible indicar que la única y primordial influencia institucional que existe sobre la FI es la calidad que incluye la excelencia de los servicios que ofrece que, si bien es cierto, inicia desde la impartición de clases, también se liga con proporcionar experiencias formativas integrales, acceso a la tecnología y, un tema que se ha abordado desde el primer capítulo, es la facultación curricular que promueva, de modo transversal, las competencias que conlleven a un exitoso proceso formativo en cuanto a la investigación.

El Paradigma de la Cultura Investigativa Ante el Yo-Errático

En este pequeño apartado se procede, entonces, a unir las categorías que han estado presentes, ya que el 'Contexto áulico', el 'Contexto social' y el 'Contexto institucional de FI' se superponen, definiendo un marco de interacciones donde el Yo-Errático se mueve en torno estos giros modificando la experiencia psicológica emergente

ante la formación del competencial investigativo.

Para efectos de lo anterior, es propio iniciar con aquellas características que son objetivas, que no están en la responsabilidad del alumnado estudiado: la parte relacionada a la calidad. De ahí se procede al interior de este ensamble, que irá, entonces, de lo general a lo particular.

El No-Aprendizaje de la Cultura Investigativa

Como bien se ha expuesto desde el inicio de esta obra, la calidad es determinante en la constitución de escenarios formadores de investigadores, sin importar el nivel universitario donde se desarrolle. De acuerdo con el estado del arte que se presentó en la segunda y tercera sección, la consolidación de actitudes positivas hacia la investigación estimula la calidad escolar en las instituciones. ¿Por qué no pensar que la calidad escolar en las instituciones estimula las actitudes positivas hacia la investigación?

La pretensión de la calidad escolar es, como también se estableció, la meta más que el procedimiento, lo cual plantea un escenario institucional incierto. Es ahí donde convergen diferentes corresponsabilidades que influirán sobre el escenario formativo, como se exponen en las siguientes citas:

Y, volvemos a lo mismo: nos acostumbraron a lo fácil, al Google, al buscar rápido. No nos dieron ese hábito de la investigación (E18, DER, 36A, V, EN, 2025, 12:44 ¶44).

En lo personal, no siento que el Seminario se relacione con alguna materia antes (E2, CE, 30A, V, GF, 2024, 1:46 ¶10).

...pues, el internet falla, se nos va el internet, las computadoras, pues si no

llevamos nuestro equipo, pues, también las computadoras del laboratorio, pues, fallan. Entonces... son impedimentos como que para poder avanzar (E12, LAE, 28A, M, GF, 2024, 7:43 ¶34).

Lo anterior, que acusa una deficiencia que va desde lo pedagógico hasta lo infraestructural, se reduce al impacto de la cultura investigativa. En el presente estudio de caso, la UH, al poseer estas deficiencias tan amplias y generalizadas, invita al estudiante a referir sus experiencias formativas de investigación como negativas.

Para mayor claridad, es como precisó el E18: “nos acostumbraron a lo fácil... no nos dieron ese hábito de la investigación” o, como también lo espetó la E12, “son impedimentos como que para poder avanzar”. El mensaje aquí es propio de un currículum oculto que incita a deducir: ‘No importa si es fácil o difícil, aquí no se podrá aprender a investigar’. Ese es el impacto, el aprendizaje, de esta ausencia de cultura investigativa.

Por esta misma razón, es que, cuando el estudiante se encuentra en sensación de vulnerabilidad, es lógico que, al representarse a sí mismo o a sí misma en medio de ese contexto institucional, se dibuje en las condiciones incapacitantes para aprender otro elemento que no sea fácil, que no sea resolver problemas mediante el uso tradicional y estereotipado de los buscadores de internet.

Se denomina a esta situación como ‘no-aprendizaje de la cultura investigativa’, es decir, justamente, ese impacto que se genera cuando la intención formadora superior queda deformada por las carencias existentes. Por esa misma razón, ante un currículum fragmentado, instalaciones precarias y didáctica estéril, no es difícil asociar la idea de que la posibilidad formativa sea solo eso: una posibilidad.

Así que no es posible generar conductas que optimicen los recursos existentes ya que no existen a la mano y, por ende, es más fácil, utilizando el sesgo del efecto halo, aferrarse al uso común de ciertas herramientas y desempeños académicos, mientras que la sensación recrudescida de vulnerabilidad les impulsa a acelerar dos sesgos que marcan la diferencia en la autoeficacia académica: el de autoservicio, al responsabilizar a los demás de cualquier falla; en tanto, el de deseabilidad social expone que son siempre víctimas de las circunstancias y de todo aquello negativo que les acontece.

La Cultura de la No-Cohesión

Otra dimensión de la cultura investigativa que en el actual estudio de caso se presenta es la dificultad para establecer la cohesión entre compañeros, reconociéndose como parte social de un micro-cosmos que posee sus propias dinámicas y características de aprendizaje.

No es ninguna sorpresa señalar que el fenómeno grupal posibilita el aprendizaje; pero, en este caso, ¿qué tipo de impacto presenta? Para revisarlo y, también, conocer el aprendizaje que se promovía entre los discentes estudiados, se presentan las siguientes citas, a continuación:

No, jajajaja, no funcionaría porque, este, considero, como bien le comento, que no tengo compañeros que tienen cualidades para hacer ese tipo de investigaciones. Ya sea, por ocasiones, de que son mujeres, bueno, aunque no todas las mujeres son iguales, obviamente. Este, pero, como en todo trabajo en equipo, escolarmente hablando, siempre hay uno que trabaja más que otros. Así que la problemática estaría en que alguien cede el trabajo, el otro quedaría a

medias, este otro terminaría apoyándolo y sería bastante complejo. Y, al fin de cuentas, el triangular la información sí se completaría. Le digo porque ya hemos trabajado en equipo para cuestiones, a veces, mucho más simples y no ha funcionado. Así que, yo creo que, para una investigación, donde hay que ser muy exactos, sí sería un verdadero desastre, jaja (E26, DER, 34A, V, EN, 2025, 20:114 ¶40).

Para mí, una calificación es muy importante y me estresa no sacar una calificación buena, porque siempre, a lo mejor, en la vida de ciertas personas tenemos a luchar contra eso o a ser competitivos con uno mismo o a exigirnos mucho, en ciertas cosas, ¿no? (E27, LAE, 33A, M, EN, 2025, 21:83 ¶51).

...para mis compañeros o, al menos lo que yo he escuchado fuera de clase, pues, que a lo mejor se les hace una actividad algo... no sé si está bien utilizado; pero, como algo tonta, como algo... '¿Para qué hacemos esto?' O... 'ay, el profe y sus actividades' (E14, LAE, 30A, M, EN, 2024, 8:69 ¶32).

Pero, siento que, que ellos lo ven como algo: 'yo quiero ser más que tú, yo quiero saber más que tú'. Y no, no, no, realmente, no sabemos trabajar en equipo y, digo, no sabemos, por ejemplo, porque yo me frustró y me desespero con ellos porque, a veces, hablan temas, pues, de adolescentes, de jóvenes. Y en mi caso, pues yo ya soy un señor de 36 años. Y me pongo a platicar con E33, que tiene 20 años y digo: 'Ay, güey, ¿qué platico con ella, verdad?', pues no, siento que no funcionaría (E18, DER, 36A, V, EN, 2025, 12:43 ¶46).

En este caso, ¿qué implicaciones brindan estos estudiantes? Que la estructura formativa se encuentra supeditada a las condiciones de desarrollo académico que se

promueve en la institución. Si no existen elementos suficientes para la cultura investigativa, ¿qué tipo de cultura se genera entre los estudiantes? Justamente, la que promueven, de forma larvada, el currículum oculto y la calidad: la competitividad entre compañeros, inspirada en la ideología del éxito personal (Dias, 2005).

Acorde con los datos obtenidos en el presente estudio, los educandos se mostraban influidos por el símbolo de la calificación como una demostración de unicidad, de ser especiales y diferentes de los demás que avale ciertas exigencias que encubran su sensación de vulnerabilidad. Esta lucha por la exclusividad los representa, a sí mismos, en pugna por la obtención de ese símbolo numérico.

Por esta misma razón, al no contar con un conocimiento sólido de quiénes son y cuáles son sus posibilidades de actuación frente a las exigencias de la FI, empieza una pugna que llevará a sobrevalorar la importancia de la calificación, en detrimento el aprendizaje y, además, acelerando el paso a varios sesgos como son los machismos cotidianos, sobrevalorando las capacidades del varón por encima de la mujer; el sesgo del estereotipo, sobrevalorando la edad por encima de las habilidades; y, por último, el sesgo del endogrupo, sobrevalorando a las amistades y compañeros cercanos que al resto de su grupo.

A final de cuentas, esta ausencia de cohesión para avanzar en el aprendizaje de la investigación lleva a la generación de otro tipo de cohesión: la que invita al sabotaje de las mismas experiencias formativas, aunque solo se quede en el plan de discurso.

Cuando no existe cultura de la calidad y, a su vez, cuando esta diezma la promoción de la investigación, en pleno sesgo de autoservicio y estereotipo, es difícil no cuestionar la FI, sus intenciones, sus prácticas y todos los elementos cercanos a ellos.

Este es el continuum que el estado del arte define como negativo o neutro: no existe una respuesta psicológica clara, ya que el impacto de la no-cohesión es desempeñarse de modo aislado, incoherente y hasta, como se expuso en su momento, alimentando la falla de la autorregulación.

Como advirtió Calisto (2020), las relaciones sociales en el aula de investigación promueven reciprocidad, al mismo tiempo que co-regulan el aprendizaje. Sin embargo, cuando existe este conocimiento previo superficial o inflexible, es común que los estudiantes compartan la experiencia de sentirse en medio de un espacio sin sentido e, incluso, hasta hostil. El sesgo del favoritismo del endogrupo, bajo el amparo de la sensación vulnerable en contexto institucional, origina conductas que, como micro-cosmos social, avalan, tales como la evasión de la clase, la aversión a la lectura o la dificultad para controlar los impulsos.

¿Cuál es el impacto de la no-cohesión en el terreno formativo de la investigación? La calificación... es la meta cuando la inhabilitación aprendida está generalizada entre los estudiantes y se ha vuelto la carta común en medio de la competitividad sin sentido.

La Cultura del Yo-Errático

Sin embargo, y en contraposición con lo anterior, es bastante claro entender cómo opera el continuum experiencial de vulnerabilidad y de bienestar, en medio de las carencias de la cultura de la investigación y de la cultura de la no-cohesión, cuando aparecen los estímulos que pueden ser valorados o devaluados en el diario acontecer de la FI en las siguientes citas:

O sea: yo no tenía idea de qué se tenía que hacer, pues, todo lo que estamos

llevando. Yo me iba, yo creo, me iría como de objetivos y de ahí en adelante. Y no: esto que estuvimos viendo sobre el estado del arte, todas esas cosas, yo no sabía qué se tomaran en cuenta para iniciar una investigación (E25, LAE, 22A, M, EN, 2025, 19:73 ¶52).

Entonces, eso permite avanzar más rápido, tener así los comentarios y las respuestas de una forma más rápida (E13, LAE, 28A, M, GF, 2024, 7:35 ¶32).

Yo creo que lo impulsa más, ¿no? O, por lo menos, en mí sí aplica al decir 'No se puede esto. Te limito, no te limito, te saco de esa zona de confort. Intenta hacer esto' (E22, CP, 28A, M, EN, 2025, 16:32 ¶32).

Es así como se puede entender que la cultura del Yo-Errático sucede cuando se exponen los elementos formativos de la investigación acorde a las circunstancias que exige la investigación y el esfuerzo didáctico para mediar en el logro de estas metas académicas. Este terreno que, si bien es alentador, también puede ser desalentador.

Un aspecto permanente en el contexto áulico, frente a la inhabilitación aprendida y la sensación de vulnerabilidad, anidadas en la ausencia de cultura investigativa y auspiciadas por la de no-cohesión, es que fácilmente los estudiantes pudieran sentirse derrotados tan solo entender que existe un nivel de exigencia alto, algunas veces visto mediante una explicación detallada, como en una retroalimentación explícita de los aspectos a mejorar.

Quien tome la posibilidad de asumir el reto de la investigación, en materia formativa, puede sentirse inseguro, dudar, hasta vacilar en la toma de decisiones. Sin embargo, la habilidad para resolver problemas y asumir las consecuencias de sus propias responsabilidades será la demostración del afrontamiento de estos retos. Es así

como el aprendizaje se asegura y cambia la configuración de sí mismo, como estudiantes hacia la autoeficacia académica.

Pero, como sucedió en varios de los casos, la falta de conocimiento previo sobre sí mismos y la investigación recrudece la sensación de inhabilitación y, especialmente, como lo marcó la E22, se obliga al estudiante a salir de la zona de confort, y de las expectativas irracionales de que una clase formativa en investigación la reduce al cumplimiento de unos cuantos pasos, como también sostuvo la E25.

Aunque se propuso, en la primera parte de la codificación axial de la categoría 'Contexto áulico de la FI' que la gamificación o el reforzamiento en la práctica conducen a resultados que permiten que los estudiantes se relajen y puedan, progresivamente, alcanzar los objetivos de la clase; el Yo-Errático, como se expresa en continuum, operaría desde la lógica de la autoeficacia académica: cada paso implica una reflexión, sin la cual, es complicado reformular su propia cultura, la del logro.

Ninguna sensación de vulnerabilidad podrá ser vencida sin que, de modo gradual, sea superada por la satisfacción de logro que implica la disciplina constante de la reflexión de sus errores, los cuales pueden ser inducidos a nivel pedagógico.

La triada explicación – retroalimentación – exigencia no son solo más que la evidencia de que, por lo menos, en los informantes que estuvieron participando en el presente proyecto, existen elementos que llevan a la cultura del logro: el incentivo continuo de la reflexión y la autoevaluación para ampliar el conocimiento de sí mismos y de la investigación.

Los Contextos de la FI Para el Yo-Errático

Como se ha establecido previamente, el Yo-Errático se mueve en continuo cambio progresivo, gradual y no advertido. El vaivén entre la conducta y la cognición como punto de flexión y sistema de retroalimentación es lo que facilita esta transición.

Así que las actitudes hacia la FI, nombre estipulado por la teoría, se configuran y refiguran al entrar en contacto con cada contexto, desde el áulico hasta el institucional; entonces, se puede mencionar que no existe una sola forma de respuesta psicológica ante la experiencia, ya que esta superposición de contextos genera una pluralidad de efectos que son difíciles de entender en categorías claras, especialmente, si se dividen las actitudes en neutras, positivas y negativas, o, en altas, medias y bajas.

En todo caso, este continuum experiencial recibe el efecto de todos los contextos y, es menester de la estructura cognitiva de cada estudiante, cómo responderá, por lo cual no existe una tendencia clara ni una predicción certera de cuál será la conducta final... quizá, la predicción conductual más severa sucederá tanto más alejada se encuentre la persona del escenario personal – áulico, para vincularse a contextos sociales. El punto es que el tejido micro-social de las universidades va cambiando constantemente y, ante la ausencia de la cultura investigativa y la presencia de la no-cohesión, no se estima, de momento, la posibilidad de identificar una tendencia clara.

Sin embargo, este continuum experiencial que permite el aprendizaje o, también señalado en este acápite, como impacto, en contacto íntimo con todos los contextos al mismo tiempo, produce una impresión muy particular de qué es la investigación, qué implicaciones posee, cómo debe ser un investigador y, por lo tanto, cuál es el significado y trascendencia de la FI: esa es la misión del siguiente capítulo.

Capítulo VI. La Investigación Formativa Vista Desde la Ética del Yo-Errático

Anteriormente, se había explicado y, por lo tanto, profundizado en cómo este continuum experiencial de respuesta psicológica se configura de forma diferente en contacto con los distintos contextos, académico, social e institucional. También se especificó que, en definitiva, un asunto que complica la medición certera de las ‘actitudes’ ocurre cuando las universidades no promueven la cultura investigativa y, se añade, un clima áulico negativo, es decir, una cultura de la no-cohesión, despertando varias respuestas que terminan desatando un ambiente de competitividad entre compañeros sin sentido por un símbolo único que superará en estimación, incluso, al propio aprendizaje: el de la calificación.

¿Es posible que suceda el aprendizaje de la investigación en medio de ese tipo de panoramas? Sí, es posible; sin embargo, el nivel del impacto en los escenarios formativos puede variar, especialmente, cuando existen solo dos asignaturas separadas del resto del plan de estudios y con un nivel competencial no siempre acorde con las circunstancias de egreso. Aun en estos casos, siempre se generan símbolos, significados y acciones en donde se reúnen las diversas identidades investigativas florecientes, productos de esta formación (FI).

Como se señaló al final del capítulo anterior, la misión principal de este penúltimo acápite es abordar cómo el Yo-Errático configura la ética de la formación investigativa, siendo así que se procede con esta empresa, no sin antes recomendar al amable lector la revisión de la tabla 4 en la página 89, con el fin de identificar códigos y símbolos que aparecen en cada cita.

Presentación de resultados

El actual acápite se conforma, nuevamente, de tres categorías interrelacionadas: 'Perfil competencial investigativo del estudiante', 'Identidad binaria del investigador' y 'Significado de la FI', las cuales se procederán al análisis que corresponde en su modalidad axial.

Perfil Competencial Investigativo

En esta categoría se acumulan las competencias en proceso de construcción que estimaron los participantes como involucradas en los trayectos de aprendizaje de la investigación y son, además, las que deben desarrollarse durante la FI. En el actual apartado se encuentran dos subcategorías: 'Competencias procedimentales' y 'Competencias cognitivas'.

Como se podrá comprender, ambas subcategorías solo ostentan las competencias que la matrícula informante refirió, respecto a su propio proceso formativo en la Universidad Homérica (UH), por lo cual, estas competencias transversales no son las únicas que puede contemplar la FI; sin embargo, brindan un referente, al ser un pequeño compendio de su relevancia en este terreno.

El 'Perfil competencial investigativo' implica la activación, en vía primaria, de la introspección que, a su vez, es la acción principal de la autoevaluación. En vía secundaria, se ejerce la extrospección que va de la mano con el monitoreo de la toma de decisiones. Por lo anterior, este perfil combina diferentes mecanismos psicológicos internos y externos que, por ser ejecutados al mismo tiempo, conforman la parte inadvertida del continuum psicológico de los estudiantes.

Este monitoreo es constante, ya que la toma de decisiones, al conectar la conducta y la cognición debe ser, aunque no siempre lo es, por razones de desarrollo formativo, precisa. Es aquí donde interviene la función del error: el desarrollo de estas competencias puede encontrar dificultades; pero, estas serán en relación con el fomento investigativo de la autorregulación. Facultar la organización puede ser un objetivo transversal constante a lo largo del trayecto formativo en el nivel pregrado.

Competencias Procedimentales

Las 'Competencias procedimentales' que surgieron en el análisis de datos del presente estudio se componen de dos códigos, en particular: 'Gestión de la información' y 'Organización'.

La 'Gestión de la información' es una competencia que permite reconocer, identificar, localizar, evaluar, organizar, almacenar, difundir y aplicar la información para solucionar problemas (Gómez, 2016). Implica ser la movilización, en armonía, de los recursos cognitivos en pleno uso de los materiales para la búsqueda, filtración, selección y comprensión lectora de la información que servirá como base para cualquier proyecto de investigación.

Y, pues sí, creo que es muy importante el tema de la gestión de la información. Más por el sentido, no sabía, no es mi especialidad; pero, sería más el sentido, pues, los estudiantes, procesar ellos, que es el principal, eh, esta información, pero no saben, eh, mirarla, obtener lo quieren de ahí. Y, eh, pues, creo que es a lo mejor algo importante que yo veo que podría verse en la gestión de la información. Pues, el ayudar, el encontrar la forma o los recursos necesarios para

que los alumnos, por su propia cuenta, puedan procesar la información que se les dé, porque, a mi criterio o a mi vista, es uno de los problemas. Me he dado cuenta que, yo también y también mis compañeros, está la información y no sabemos leer, no sabemos procesarla correctamente que, de haberlo hecho, pues, hubiera solucionado mucho antes un problema, hubiera reducido el estrés que se habla, la gestión del tiempo se mejoraría y aprobado (E7, CP, 40A, V, EN, 2024, 3:64 ¶43).

...si es una fuente válida, si es una fuente confiable de lo que estás viendo de información; si no, o si tienes dudas, mejor pues no tratar, no ver mucho tan cierta esa información que conseguiste (E19, CP, 26A, V, EN, 2025, 13:14 ¶15).

Y creo que eso sería importante porque ya la cuestión de lo que vendrían siendo fuentes de información, este, literaria, pues, podemos encontrarlas en internet, obviamente, también, ¿por qué no? La biblioteca hoy ha quedado un poco ambigua en ese sentido, pero ¿por qué no, también, encontrarlo? O bien, la, la hemeroteca, también, sería muy buena. El hecho de poder encontrar artículos que hablen sobre ciertos temas, en particular, relacionados a nuestra localidad, también sería muy, muy interesante... (E26, DER, 34A, V, EN, 2025, 20:140 ¶55).

Por otro lado, se encuentra el código 'Organización' que, de acuerdo con Villa y Poblete (2007), va muy ligado con la gestión por objetivos, ya que comprende la dirección de actividad con un ordenamiento eficiente y pertinente de tiempo, esfuerzo y recursos. Este código implica ser la piedra angular para el desarrollo de proyectos de investigación; pues, involucra, de forma proactiva y anticipada, al mismo tiempo, diferentes acciones

como la planeación, coordinación de esfuerzos, previsión, retención de futuros eventos, entre otros.

Bueno, yo me siento contenta porque, a final de cuentas, es algo que no es tan fácil. A lo mejor no fue tan fácil para mí adquirirlo. Y ahora que sí, es como que digo, bueno, ya se me facilita todo más poder trabajar en los tiempos libres o tal vez en las noches. Creo que ya es algo como que, pues, a lo mejor, le digo, no pude desarrollarlo durante todo el cuatrimestre; pero, pues, mi compromiso está con finalizar de la mejor forma. Entonces, si pues sí, me siento mejor. Aún no he instalado nada, en realidad, no lo he movido mucho; pero, pues, ya, ya está la herramienta, ya no hay excusa (E8, CP, 27A, M, EN, 2024, 4:21 ¶20).

Entonces, pues, puede ser que los tiempos de otras clases, pues, también impedían un poco avanzarle más o concentrarnos más, en lo que era su clase, porque está como que, dividido entre todas, que realmente todas son importantes y a todas hay que ponerle un poquito de atención. Y, pues, a veces sí era que ‘hay que entregar este trabajo; pero, también hay que entregar este’. Y pues eso es como que se satura un poco. Y, pues, creo que más que nada, eso: los tiempos de entrega y, pues, que se juntaba un poquito todo (E13, LAE, 28A, M, GF, 2024, 7:30 ¶28).

... pero, no sé, una investigación así, a fondo, pues, la verdad, ahorita sí se me dificulta porque, por ejemplo, así, pues, por ejemplo, por mi trabajo y por todo eso, yo digo: ‘bueno, si quiero ir a investigar y así quiero ir a preguntar hacia más lados y todo’, o sea, no tendría el tiempo (E15, DER, 27A, M, EN, 2024, 8:19 ¶46).

Como revisión de la presente subcategoría se puede establecer que las competencias procedimentales que el estudiantado abordado consideró tienen como eje la organización. Esta es, justamente, la que armoniza entre los recursos cognitivos del estudiante y el uso efectivo de los materiales, como pueden ser las tecnologías. Si bien, como se expresa en los resultados, lo esencial para el funcionamiento procedimental es la regulación de su toma de decisiones que facilite la evaluación y extrospección de la información por gestionar y de la administración personal por realizar.

Competencias Cognitivas

En esta segunda subcategoría, se encuentran las competencias ‘Pensamiento creativo’ y ‘Pensamiento crítico’, las cuales, como en el apartado anterior, también guardan una íntima conexión.

El ‘Pensamiento creativo’ está considerado como un dispositivo para resolver problemas inhóspitos y cotidianos, de una manera original (Villa y Poblete, 2007). Es aquel pensamiento que permite la generación de ideas, productos con originalidad o innovación e incluye toma de decisiones o uso de elementos que no fueron solicitados durante la formación en investigación.

Porque si yo quiero expresar lo que en este caso la tecnología y la contabilidad, por ejemplo, un tema que mencionaba del fraude fiscal, ayudaría o demostraría cómo se puede hacer, cómo podría hacer la inteligencia artificial hacer un fraude fiscal (E23, CP, 34A, V, EN, 2025, 17:90 ¶38).

Y la administración, pues, no, o sea, siempre se puede un poquito seguir ‘jugando’, no nada más irnos por eso, sino dando soluciones nuevas, de acuerdo a los

procesos que estén saliendo no adecuados. Yo siento que mi carrera sí se presta a ser creativos (E27, LAE, 33A, M, EN, 2025, 21:22 ¶17).

De igual manera, todos se sorprendieron, especialmente, E29 que, cuando se explicaba el tema de muestras cualitativas, se utilizaban vídeos creados mediante inteligencia artificial (IA) (OP, LAE, 2025, 23:86 ¶136).

Por otro lado, se encuentra el ‘Pensamiento crítico’, el cual es una “competencia de tipo cognitiva (en la que) la persona que lo ejerce determina sus propias verdades y convicciones a partir de un análisis formal” (Olivares, 2016, p.174). En el marco de dicha competencia, el estudiante hace alusión a la necesidad de validar el conocimiento, propio o externo, mediante el cuestionamiento de su validez y sus suposiciones básicas.

...porque también no nada más es de ‘buscar y poner lo primero que encuentro’. O sea, es de estar leyendo, buscando en un artículo, en otra página de internet, qué sé yo (E12, LAE, 28A, M, GF, 2024, 7:114 ¶34).

Y yo creo que, que eso ha servido porque su, su clase, este, le va enseñando a uno a ver ‘puntitos’ que uno dice, por ejemplo, yo ahorita yo entro en un documento, no le voy a decir que, así como usted con la facilidad que tiene; pero yo puedo decir: ‘ah, esto es una, una revista, ah, esto es una tesis, ah, esto es...’. Entonces, ya uno empieza a ver: ‘Esto es muy corto, esto tiene metodología’... (E22, CP, 28A, M, EN, 2025, 16:99 ¶50).

Pero, desde el inicio de la clase, E26 mostró bastantes dudas sobre la autenticidad y veracidad del enfoque cualitativo de su anteproyecto y su rigor (OP, DER, 2025, 22:93 ¶131).

La presente subcategoría se fundamenta en base a la capacidad de validar el

conocimiento propio y externo que existe. Este ejercicio va más allá de una práctica de cuestionamiento: versa sobre una internalización previa de aquellos mecanismos que van a aplicar para determinar la autenticidad de la información; por lo tanto, implica un ejercicio bifurcado, es decir, se necesita la intro y la extrospección, al mismo tiempo; pero, mucho antes que eso, como base firme, debe existir fortaleza en el monitoreo de la toma de decisiones frente al ambiente en relación con el propio discente.

Identidad Binaria del Investigador

La presente categoría se estructura desde una división bipartita: 'Figura del investigador' y 'Figura del aprendiz de investigación'. Este apartado es vital dentro de los resultados pues explicita una relación interpersonal que cruza el terreno de lo pedagógico para instalarse en el campo ético, axial y teleológico. En esta categoría se refleja cómo nace un investigador y cómo 'despunta' al amparo de uno que ya está formado, es decir, de la persona responsable de impartir la FI.

La identidad del investigador es un proceso de construcción paulatina que se va generando desde la elección vocacional, cuando existe la afinidad e identificación entre el estudiante y su carrera. Elegir con acierto la profesión se puede traducir en un involucramiento y, por ende, mayor oportunidad de conocerse a sí mismo en relación con este nuevo capital cultural.

Es así cuando irrumpe el modelo: el enseñante de la FI. Este es esperado como un investigador consumado que pueda acompañar en todo momento a los estudiantes, mediando el conocimiento y ser creativo. Esta figura sirve como un espejo que le demuestra, mediante su exigencia y su desempeño pedagógico, la posibilidad de

alcanzar el statu de investigador. Sin embargo, aquí entra la representación de sí mismo: quien se perciba en situación vulnerable, actuará evasivo; mientras que aquellos que se sitúen en bienestar, podrán concebir cuál es el habitus que puede desarrollar como estudiantes de pregrado: disciplina, curiosidad, sistematización, trabajo empírico, orientación en asesoría, entre otros. Por ello, la identidad binaria del investigador habla de una misma entidad bifurcada: el investigador y el aprendiz.

En la presente categoría se exponen dos subcategorías que abordan a ambas figuras en su propio escenario: ‘Figura del investigador’ y ‘Figura del aprendiz de investigación’.

Figura del Investigador

En la presente subcategoría se abordan los significados que los discentes de la UH confirieron a un ideal de enseñante que facilitara los procesos de aprendizaje de la investigación mediante los siguientes códigos: ‘Mediador’, ‘Habitus del investigador’, ‘Figura vicaria’, ‘Uso eficiente de los recursos didácticos’ y ‘Calidad de la comunicación oral’.

Un ‘Mediador’ es una figura clave en el proceso de aprendizaje, desde la teoría sociocultural, en la zona de desarrollo proximal: el mediador es aquella persona más capacitada que guía o colabora en el avance del desarrollo potencial emergente, basado en la solución de problemas presentes (González, et al., 2021). Un mediador se ha significado en el vocablo ‘apoyo’, el cual fue utilizado en referencia a la calidad del trabajo pedagógico que realiza el docente durante el proceso de aprendizaje.

Y los factores a favor que yo veo en la clase es que usted nos brinda el material

de apoyo suficiente para poder subsanar esas dudas (E7, CP, 40A, V, EN, 2024, 3:23 ¶22).

...pues, las explicaciones son muy claras, ya lo dijo usted, van de la mano estos tres factores: las explicaciones son muy claras, muy concisas, muy concretas, comprensibles y fáciles de seguir, o sea, ya llevándolos al ámbito de aplicarlos, son muy sencillas, en lo personal yo me he sentido muy a gusto con su... con su participación en esta clase, con su actuar y con su comprensión, apoyo y ayuda en cuanto a nosotros, a nuestras dudas, y todo, creo que todo va de la mano, y todo tiene, en lo personal, una impresión positiva (E11, CE, 24A, M, GF, 2024, 6:41 ¶65).

...podemos contar con usted, con su apoyo, en ese sentido, y el hecho de que podamos desarrollar así como lo hemos hecho... (E26, DER, 34A, V, EN, 2025, 20:109 ¶38).

Por otro lado, se encuentra el 'Habitus del investigador'. Habitus es "la capacidad de producir unas prácticas y unas obras enclasables y la capacidad de diferenciar y de apreciar estas prácticas y estos productos (gusto) donde se constituye el mundo social representado, esto es, el espacio de los estilos de vida" (Bourdieu, 1998, pp. 169 - 170). En el presente estudio el habitus son las prácticas que se esperan que reproduzca un investigador en su faceta de enseñante o profesor de investigación, compartiendo sus guías de trabajo y experiencia acompañando a los estudiantes.

Y también, para esta clase, pues, yo pienso que un profesor o una profesora que sea que haya realizado tesis o tesinas o este tipo de trabajos que ya tenga experiencia y que nos dé un poco de consejos para nosotros también saber hacer

estos trabajos (E4, LAE, 27A, V, EN, 2024, 2:129 ¶97).

...yo creo que un profe, o sea, una persona y en cualquier ámbito, este, el interés: 'O sea, me interesa que aprendan. No todo me funciona con todos. Este, no voy a hacer lo mismo durante los 10 años que llevo dando clases porque así aprendí'. No, o sea, el irse adaptando a las exigencias mismas que, pues, va marcando, yo creo, que la sociedad o los alumnos de decir: 'Ah, los muchachos ya no escriben'. No le miento; pero, a veces que ya no llevan libretas: 'Ah, pues vamos a hacerlo en la computadora; pero, vamos a darle presentación'. O sea, el irse adaptando yo creo que es muy bueno. Pero sí, estar al nivel de que ya no estamos en la secundaria. O sea, a lo mejor sí hay cositas que se pasan... pero, el decir, o sea: 'Necesitas entregar algo bien porque de este punto ya puede partir a estar detrás de una responsabilidad laboral, o sea, ya vas encaminado a trabajar, ya vas a ser un licenciado en contabilidad, ya'. Entonces, el darnos herramientas, el darnos exigencias, a pesar de que yo creo que, pues, en una 'escuela de paga' se tiene la idea de que 'Pagas y pasas'. A lo mejor sí; pero, el decir: 'no, salí con muy buenas herramientas, los maestros están muy bien preparados, el trato es...'. A lo mejor, no quiere uno ver un profe ahí sentado y 'shalalá' dictando: el interactuar, el ah, mire, a lo mejor un cotorreo; pero, sin salir de un... es que hay una línea bien delgada entre el cotorrear y el ya ser muy 'llevado'. Entonces, yo creo que es... tener muy firme: 'Yo soy el maestro y, de cierto modo, yo soy la autoridad frente a este grupo de salvajes o frente a este grupo de alumnos o así'. Entonces el tener bien definido quién es quién y el querernos sacar un poquito de la zona de confort, yo creo que es muy bueno (E22, CP, 28A, M, EN, 2025, 16:75 ¶52).

De entrada, ser muy paciente. Este, ser una persona con mucho criterio, también. Digo, con base en que, pues, tiene que tomar puntos de vista de muchos lados. Y, al final de cuentas, adoptar uno que sea lo más adecuado al marco de referencia, al marco teórico que estábamos viendo esta semana, ¿verdad?, que vaya adoptar. Tiene que ser una persona con mucho, este, muy empeñosa, por así decirlo, con mucho aplomo, muy constante, porque investigar no es cosa fácil: requiere de mucho empeño de la persona, requiere, este, de poder tomar fuentes de investigación, analizarlas y ver cuál es la mejor. Y ser una persona muy perspicaz, ante todo, porque de toda esa información, también tiene que corroborar que también sea cierta: no va a subir cualquier investigación bajada del 'Rincón del Vago', sino que tiene que tener, este, la certeza de que todo lo que él va plasmar con base, también, en un criterio personal; pues, va a crear un impacto social o, mejor dicho, académico o dependiendo de la esfera de actividad donde se maneje, que pueda ser conveniente; pero, eso vendría siendo parte de las características que yo considero. Básicamente, la paciencia es primordial (E26, DER, 34A, V, EN, 2025, 20:16 ¶10).

La 'Figura vicaria' resulta ser indispensable en los procesos de enseñanza de la investigación a nivel pregrado. Según Negrete y Saucedo (2024), supone ser el modelo a seguir, permitiendo el aprendizaje donde se integran nuevas formas de comportamiento a partir de observar la ejecución exitosa de dicho modelo, tras lo cual se reproduce el comportamiento observado. Por lo tanto, esta figura es aquella persona que posee mayor grado de influencia interpersonal por ser una guía a imitar y qué seguir en cuanto a su determinación de acción.

Yo pienso que un profesor, una maestra que, también, así como usted nos dé un ejemplo y después realizar un ejercicio de ese ejemplo siempre después de explicarnos algún trabajo hacer un ejercicio de eso (E4, LAE, 27A, V, GF, 2024, 2:128 ¶97).

Y, en lo profesional, creo que debe ser una persona que demuestre, que le apasiona, incluso, su especialidad y que transmita esa, esa vocación hacia los demás (E17, CP, 24A, M, EN, 2025, 10:35 ¶48).

Yo no siento que mis compañeros no se interesen, más bien, les da miedo o nos da miedo estar con una persona que se ve que está preparada, porque sabemos que, entre más preparada una persona esté, más cuestionable van a ser sus preguntas y más profundas (E18, DER, 36A, V, EN, 2025, 12:33 ¶44).

Los recursos didácticos son herramientas de apoyo del docente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyas funciones consisten en transmitir información relevante de forma divertida e innovadora, contribuyen al desarrollo de habilidades, capacidades y destrezas en todos los niveles educativos (Napa, 2023). El 'Uso eficiente de los recursos didácticos' se basa en la explicación que brinda el catedrático responsable de la FI en base al acceso y uso fácil del material de apoyo.

Y, pues, nos basamos en los ejemplos que nos pone en las plataformas o nos da en clases... primordial (E6, LAE, 29A, M, GF, 2024, 2:121 ¶89).

No, no, para nada, no hay nada, porque todos los maestros suben su liga, suben su antología y hasta ahí. No nos ponen como que un mecanismo que nos lleve o conlleve a la investigación. Por ejemplo, pongo, por ejemplo, como un videojuego que tienes que ir pasando niveles para seguir, este, llegando al fin, ¿verdad? Aquí

nos entregan todo: nos entregan la antología y nosotros la podemos leer de un principio al fin y saber de qué se va a tratar la materia, ¿verdad?, y dominarla. Pero hasta ahí nos vamos a quedar. Si nos dieran a lo mejor cuestionarios, si nos dieran a lo mejor, este, la idea, o nos dieran actividades un poco más, no sé cuál sea la palabra; pero, pues, que nos hagan trabajar más, ¿verdad? Por ejemplo, darnos una cita de un autor y que nos pidan que nosotros busquemos en qué página está o de qué libro viene o cuál es la editorial. A lo mejor, eso nos podría ayudar a desarrollar esa parte de la investigación. Pero no, creo que no, creo que es muy práctico. Creo que la plataforma que tenemos nosotros es muy, muy práctica. No nos conlleva la investigación (E18, DER, 36A, V, EN, 2025, 12:51 ¶56).

Pues... pues, sí se aprende porque siento que se aprende por las tareas que dejan a través de la plataforma, porque los que usan, realmente, la plataforma son los maestros. O sea, la plataforma es como el intermedio, el tercero entre los maestros y los alumnos. Entonces, igual sea por la plataforma o que sea enviada por correo o WhatsApp, siento que pues sí se aprender de, pues, de las tareas (E24, CP, 28A, V, EN, 2025, 18:74 ¶70).

Antes de cerrar esta sección, se encuentra la ‘Calidad de la comunicación oral’, misma que es descrita por Villa y Poblete (2007) como una expresión clara y oportuna de las ideas, conocimientos y sentimientos propios a través de la palabra, adaptándose a la situación y a la audiencia para lograr su comprensión. En el presente estudio de caso y apoyándose en el código ‘Explicación’, es definida como la actuación verbal del docente mediante el uso activo de las características orales que brinda su mensaje transmitido,

de forma diáfana y comprensible, hacia los alumnos en la FI.

Algo muy importante, el tema ‘explicación’, pues es el tema verbal, cómo te expresas, el cómo llegas (E7, CP, 40A, V, EN, 2024, 3:52 ¶30).

Y, pues, a lo mejor, una cosa que yo siento que limita, no lo digo personalmente, pero, que yo me he dado cuenta: como que siento que a veces la forma de, de expresar la clase, no sé, creo que usted es una persona como que con un lenguaje muy propio que, a veces, es complicado entender para mis compañeros. Creo que eso no, o sea, a veces, también para mí, ¿verdad?, hay cosas que, o hay veces que utiliza palabras de usted que yo desconozco o, a veces, como las observaciones, es como que, bueno, ¿está bien o está mal?, como que estamos tan acostumbrados a un lenguaje tan coloquial que... queremos que todo el tiempo sea así (E14, LAE, 30A, M, EN, 2024, 4:26 ¶22).

...porque, si les soy sincero, creo que a veces, aunque el conocimiento es amplio, a veces el que se formulen los conceptos de una forma muy científica, sí como que, a veces, puede perder un poco al estudiante. Sobre todo, al estudiante... (E26, DER, 34A, V, EN, 2025, 20:85 ¶32).

En suma, la presente subcategoría refleja la percepción de cómo debiera ser un catedrático encargado de acompañar en la FI y lo que, aparentemente, es una contradicción: ser experto en investigación, pero llano al hablar; creador de materiales de consulta y aprendizaje de fácil acceso, pero siempre presente para acompañar la resolución de dudas.

Más allá de lo que pueda establecerse, las características solicitadas son un reflejo simbólico de la transición silenciosa del continuum experiencial de la sensación

de bienestar a la de vulnerabilidad, de la optimización de recursos a la resistencia al cambio, de la autorregulación a los sesgos y generalizaciones. No hay una definición clara de la actitud frente a la figura del enseñante: el Yo-Errático cambia y los contextos ya mencionados configuran de modo diferente esta respuesta psicológica, acorde a la solidez del conocimiento previo de cada estudiante. Por esta razón, no es posible hablar de una contradicción; sino, en todo caso, de una oscilación experiencial de acuerdo al grado en que el docente invita a la reflexión.

Figura del Aprendiz de Investigación

La presente subcategoría se relaciona abiertamente con la anterior, ya que, en esta ocasión, toca analizar la figura del estudiante como ente activo – emergente de la investigación. Esta composición se configura a partir de los siguientes códigos: ‘Condiciones de los estudiantes trabajadores’, ‘Determinación de la elección vocacional’, ‘Fallo en la elección vocacional’ y ‘Habitús del investigador novel’.

Respecto a las ‘Condiciones de los estudiantes trabajadores’, estas son, generalmente, desfavorables “debido a la situación económica, (donde) los estudiantes (...) deben trabajar y estudiar en el transcurrir de su carrera universitaria, pues son parte fundamental de la economía familiar” (Tuy, 2020, p.67). Estas condiciones remiten a la descripción de coyunturas de desarrollo personal, alejadas de la universidad, que logran interferir con el aprendizaje y, en cambio, se relacionan con su estilo de vida como trabajador y padre o madre de familia.

Sí, le decía que sí dejen evidencia porque no todos nos podemos concentrar bien y no todos tenemos el tiempo para hacer esos trabajos, profe, porque muchos

trabajamos y estudiamos a la vez y a veces no nos da el tiempo para hacer el trabajo y avanzarle (E4, LAE, 27A, V, GF, 2024, 2:110 ¶73).

Entonces, la misma presión, no sé si sea presión social, familiar o la misma presión moral que ellos mismos sienten al querer adquirir todo ese conocimiento (E18, DER, 36A, V, EN, 2025, 12:72 ¶28).

Como le digo, a veces, desafortunadamente, no pude ir por cuestiones de trabajo o que tuviera que cuidar a mi niña; entonces, tenía que estar preguntando, estudiar ese tema e... investigar más... (E23, CP, 34A, V, EN, 2025, 17:38 ¶20).

A continuación, se expondrán dos códigos que funcionan de manera antitética y los cuales giran alrededor de la elección vocacional. Esta es la inclinación de un sujeto hacia una formación académica donde se aspira que alcance un grado máximo de realización, generalmente influida por aspectos familiares y socioeconómicos (Osores, 2021). Cuando la determinación de la carrera es acertada, el alumno explica las causas que incidieron en la elección de su carrera y las vincula directamente con los objetos de estudio que causan interés en él o ella.

Siempre me había llamado la atención hasta, bueno, desde chico; pero, tomé un diplomado de administración hospitalaria y, ahí, fue cuando se vieron más de almacenes o inventarios o cuánto se utiliza, cuánto sale, cuánto entra. Viendo bien, cómo se administra un hospital y ya fue cuando a mí me surgió más esa duda de: 'Ok, o sea, puedes ser administrador de hospitales; pero, también puedo ser un contador que lleve más que un hospital, puedes llevar varias empresas y a toda cada empresa le puedes ayudar y puedes investigar más e igual'; pero, vemos a lo mismo, este, pues, más conocimiento es lo mejor en esta vida (E19,

CP, 26A, V, EN, 2025, 13:35 ¶45).

...y luego entré a otra universidad y, ahí sí, a la carrera que a mí me gustaba que era Tecnología de la Información... por eso quiero hacer algo sobre IA en investigación (E23, CP, 34A, V, EN, 2025, 17:25 ¶16).

Yo creo que... el, el conocer, por ejemplo: yo, en mi caso, el conocer temas que, a lo mejor, no conocía anteriormente y eso me hizo como el interesarme más para seguir investigando, o sea, desde, por ejemplo, el capital humano con la gente, el cómo nos comportamos dentro de lo laboral. Yo, es lo que me gusta como investigar más, o sea, el por qué, este, no sé, la negativa de la gente o la positividad (SIC) de la gente. El, el incluso desde las finanzas, por qué, este, no es bueno adquirir 'estas compras', porque sí no es bueno 'en aquellas compras'. Entonces, yo creo que, pues, a mí me pudiera, no sé, aportar mucha información que me va servir ahorita y a futuro; pero, me hace como querer saber más, o sea, tener más, más a fondo, porque, al final del día, la carrera, yo creo que, como va pasando el tiempo, es una carrera que, quiera o no, se tiene que seguir investigando porque van saliendo cosas nuevas, cosas diferentes que no tenemos la respuesta en el momento, y es importante seguir investigando el tema de la misma carrera porque la carrera maneja muchos conceptos, no nada más es como el administrar gente, sino administrar desde las finanzas, administrar, este, igual, a la persona (E27, LAE, 33A, M, EN, 2025, 21:13 ¶17).

Mientras tanto, cuando existe una elección fallida, se generan diferentes explicaciones sobre cómo esta situación afecta el aprendizaje, no solo de la investigación, sino de la carrera en general. Al respecto, Osore (2021), señala que los

errores más comunes son seguir la tradición familiar, decidir sin reflexionar o desconocimiento de sí mismo y su vínculo con la profesión que eligió.

Mmm, pues, yo quería, la verdad, sinceramente, siempre quise ser maestra; entonces, ya, pues, no pude ni nada y, ya, me metí a esa carrera y yo decía: 'No, pues, ya saliendo y así, yo voy a encontrar un trabajo bien, esto y lo otro' y, pues, no, no he encontrado así un trabajo que yo diga: 'sí es, o sea, es lo que yo quería', pues, no (E15, DER, 27A, M, EN, 2024, 8:13 ¶ 34).

Bueno, creo que, desafortunadamente, y lo digo, desde mi punto de vista o criterio, este, a mis 34 años, que apenas voy a finalizar esta licenciatura, nunca tuve un enfoque de lo que quería estudiar. Entonces, al final, estudié algo que no se me da mucho; pero, sin embargo, no es así como que batalle bastante (E23, CP, 34A, V, EN, 2025, 17:11 ¶12).

Señaló E18 que él se inscribió en la licenciatura en Derecho porque, acudió a una tienda naturista cercana a la universidad y, al pasar frente a ella, decidió entrar e inscribirse en esta carrera sin gustarle, ya que su verdadera afición es la ingeniería, la cual piensa estudiar en unos cuantos meses, al finalizar su carrera (OP, LAE, 2025, 22:70 ¶109).

Para finalizar, el 'Habitus del investigador novel', se entiende como las prácticas académicas que desarrolla el estudiante, demostrando qué es lo que debería hacer o haría ante el proceso de investigación. De acuerdo con González (2020), se reproducen los modos de producción de conocimiento, transmitidos veladamente, logrando insertarse en el desempeño común que hacen los investigadores profesionales.

Creo que sí, porque siempre me he considerado una persona que, si siempre tiene

alguna duda, busco la respuesta, ya sea en internet o acercándome hacia algún maestro, o ya sea, etcétera, etcétera. Por eso, si buscara investigar algo y no supiera cómo hacerlo, buscaría y más en internet, o asesorándome con él (E17, CP, 24A, M, EN, 2025, 10:15 ¶22).

Este... y es fácil, meramente, desarrollar la cuestión de los deberes con la finalidad de cumplir y hasta ahí no para, como bien le mencionaba, para un investigador, el sencillamente cumplir no es una cualidad. Para eso, se necesita hacer la constancia, el aplomo, muchas cuestiones que, tal vez, hoy dejamos de hacer por el sistema, este, de la licenciatura que tomamos (E26, DER, 34A, M, EN, 2025, 20:98 ¶34).

...desde las encuestas, realizarlas, el cómo realizarla y por qué es importante hacer preguntas claves. Y al momento de que la gente te responde, tú piensas que te van a responder o tiene uno la creencia que es eso, que eso te van a responder y a lo mejor vas a sacar. Pero si te encuentras con cosas que, a veces, las personas no te contestan eso, o sea, te contestan lo que no esperábamos que te contestaran. Entonces, sí, es una experiencia bonita porque aprendes, porque aprendes mucho. Y, obviamente, el aprendizaje de los errores nosotros vamos aprendiendo y vamos mejorando (E27, CP, 33A, M, EN, 2025, 21:127 ¶23).

Para finalizar la presente subcategoría, se puede conocer cómo es que los estudiantes aseguran una trayectoria formativa en la investigación de acuerdo con el conocimiento previo de su propia elección vocacional, incluso por encima del conocimiento metodológico, es, ante todo, el conocimiento de sí mismos: ello es lo que define la profundidad y flexibilidad de la toma de decisiones ante la FI.

Por otro lado, esta elección vocacional certera es lo que brinda mayor sensación de autoeficacia académica y que, en su momento, va priorizando la reflexión sobre el aceleramiento de los sesgos cognitivos. Sin embargo, los contextos de la FI pueden ser los que posibiliten o imposibiliten que esa sensación conlleve al habitus del investigador novel: es la reflexión lo que les impulsa a concebir la posibilidad de ser o no investigadores.

Significado de la Formación Investigativa

Esta tercera y última categoría puede ser concebida como el producto experiencial que impregna el paso formativo de los estudiantes de la UH por las asignaturas de investigación, así como del resto del currículum. Resulta ser una categoría un tanto abstracta, fuera de complejos marcos de realidad y de contextos que señalan la alteridad y el vínculo multidireccional de los actores en escena. La presente categoría contiene dos subcategorías: ‘Definición de la FI’ y ‘Utilidad de la FI’.

Este significado encierra los estímulos en particular que pertenecen exclusivamente al terreno de la investigación y que se ensamblan en el paradigma de los contextos del Yo-Errático. Este significado, como se estableció anteriormente, se va gestando desde la elección vocacional; pero, también, desde la experiencia personal – laboral que cada estudiante genere, fuera de sus universidades: si cada uno de los discentes posee el conocimiento previo suficiente de sí mismos, de su carrera y, quizá, un poco de la metodología de la investigación, puede discernir sobre la utilidad de generar conocimiento, que es lo mismo que el Yo-Errático se atreva a concluir que pueda llegar a ser un Yo-Generador-de-conocimiento, lo cual orienta su acercamiento hacia las

prácticas formativas: esta es la forma de representarse, de modo idóneo.

Es así como cambian las actitudes o, mejor dicho, el continuum experiencial: depende de si esta representación, favorable o desfavorable, es capaz de armonizar con el conocimiento previo, a pesar de la influencia de los contextos superpuestos.

Definición de la FI

El alumnado de la UH presentaron los siguientes códigos en la presente subcategoría: ‘Definición de investigación’, ‘Razonamiento analógico’, ‘Identificación de la naturaleza de la FI’ y ‘Connotación particular de la asignatura de investigación’.

Aunque existe una definición muy amplia y hasta heterogénea de lo que es la investigación, esta es concebida por Quispe y Vásquez (2022) como un conglomerado de procedimientos que son sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican a cualquier observación u examen para la obtención de conocimientos fidedignos. Sin embargo, la definición que se expone es en base a un significado personal que los discentes otorgaron contemplando su conocimiento actual y su experiencia a lo largo de la FI.

Pues, la investigación es como la búsqueda, ¿no? Búsqueda de algo... Búsqueda de algo que tú no sabes, pues lo que... ¿cómo lo explico? Sí, pues lo que tú no sabes lo que es, sino que tú quieres, pues, buscar algo que, pues, nunca lo... no, pues sí sabes; pero, quieres saber más a fondo. Que prácticamente desconoces (E15, DER, 27A, M, EN, 2024, 8:2 ¶8).

...yo definiría esa palabra como entrar a fondo, conocer a fondo sobre un tema o sobre alguna persona o algo así; pero, conocer muy, muy a fondo (E21, CP, 26A, M, EN, 2025, 15:3 ¶8).

Yo creo que, eh, con una investigación se pudiera tener como información más concreta, este, más, pues, entera, no es como nada más el pensar o suponer algo: ya una investigación es algo que ya nos determina algo ya más, pues, concreto (E28, LAE, 36A, M, EN, 2025, 21:3 ¶9).

El ‘Razonamiento analógico’ ha estado muy ligado con el código ‘Pensamiento creativo’, ya que “consiste en establecer una relación analógica entre una situación familiar resuelta y el problema a resolver, pues ambas guardan estructuras semejantes. En este caso se motiva al alumno a retomar situaciones familiares para resolver otro problema con bases muy semejantes” (Gallardo, 2016, p.110). Mediante una metáfora mental de cierto nivel de complejidad, el estudiante razona y trata de explicar una situación ligada con el proceso enseñanza – aprendizaje de la investigación.

Una investigación desde una actividad como, ¿cómo decirlo?, cómo funciona una máquina, cómo hace el trabajo con una máquina. Como yo soy, fui ‘maquilero’, yo siempre estaba observando, porque en esa maquila, entre más cosas sabías, mejor te pagaban. Entonces, me quedo con esas enseñanzas, con esa forma de aprender (E16, CP, 21A, V, EN, 2025, 9:4 ¶20).

O sea, creo que a un cirujano le explican desde un principio lo básico; pero, después, lo llevan a lo práctico en el quirófano: ‘aquí hay que cortar, aquí hay que hacerlo de esta manera’. Y, a nosotros, realmente, sí. Creo que una maestra nos llevó una audiencia y eso solamente de oyentes (E18, DER, 36A, V, EN, 2025, 12:71 ¶28).

O sea, cuando, no sé, alguien te platica que te gusta, no sé: ‘Me gusta el helado de chocolate’. ‘Ah, ok’. ‘No, me gusta que el helado de chocolate se derrita, es el

otro y así': ¿Sí me entiendes?, a la forma en la que ve uno la pasión en las demás personas, yo creo que eso es lo que puede inspirar (E28, LAE, 36A, M, EN, 2025, 25:56 ¶32).

Prosigue la 'Identificación de la naturaleza de FI'. Esta identificación implica la detección de la noción y mecanismos de este tipo de formación en el proceso de enseñanza – aprendizaje que el alumnado vivenció durante su trayectoria académica, incluyendo sus fines y características principales.

...y, pues, es mi percepción de la materia, es enseñarnos a poder hacer una investigación, un trabajo fundamentado por nuestra propia cuenta (E7, CP, 40A, V, EN, 2024, 3:5 ¶8).

... pero, porque más adelante vamos a hacer una actividad o más adelante nos va a servir para llevar a cabo un trabajo. Entonces, creo que todo lleva una congruencia, todo lleva una línea para llevarnos a lograr un objetivo de investigación (E13, LAE, 28A, M, GF, 2024, 7:77 ¶46).

Obvio, creo que no nos va a salir a la primera, debido a que, todavía, nos falta mucho por conocer. Pero, creo que, con ese conocimiento o con esas herramientas primordiales que tenemos, pudiéramos analizar o empezar por generar con un poco de conocimiento y con base, este, a algunos brochazos que nos den nuestros sinodales, pues, podríamos ya aterrizar de una forma más, este, precisa, ¿no?, a lo que se nos está pidiendo (E26, DER, 34A, V, EN, 2025, 20:69 ¶24).

Antes de finalizar, el código 'Connotación particular de la asignatura de investigación' hace referencia a la percepción particular de los estudiantes sobre los

espacios curriculares destinados a la formación competencial investigativa.

No es como que supiera o investigara sobre la materia por eso, más bien cuando la vi en el bueno en el diagrama de las clases que nos van a tocar cada grado, la miré. Yo no pensé que fuera a ser como una clase en computadora, la verdad, utilizando, pues, sí, un equipo de cómputo, vaya. La verdad que pensé que iba a ser mucho más... que no iba a tener que ver con lo que estamos viendo, pues. Pensé, que no sé, la verdad, no me esperaba nada, algo en sí de la clase, y hablando de conocimientos, sí viene, voy a decir, es una forma totalmente distinta, la que yo obtenía de punto de vista de la clase a lo que llevamos, que se me hace muy interesante, la verdad (E1, CE, 24A, V, GF, 2024, 1:44 ¶4).

...para que podamos entender esta materia de seminario de tesis, podríamos entrar en el tema que cada uno elegimos 'de ya'. O sea, cada una de las partes que usted nos ha estado poniendo en las tareas, entrar 'de ya', de lleno a los temas, para poder saber, entender, investigar principalmente cada uno de los temas que elegimos (E20, CP, 28A, V, EN, 2025, 14:34 ¶46).

...creo que la materia de investigación es un poquito más, más teórica, este, por lo de los procesos y eso... (E25, LAE, 22A, M, EN, 2025, 19:45 ¶46).

La presente subcategoría, como una 'Definición de la FI' quedaría establecida, en la percepción de los estudiantes de la UH como conocimiento. Este vocablo, que es la materia prima de la cognición, vuelve a surgir de un modo excelso al ser, precisamente, el fin último de toda investigación: generar conocimiento. Por lo tanto, los informantes conocen claramente la naturaleza sustantiva de la investigación. Sin embargo, ¿por qué pueden desarrollar respuestas psicológicas tan diferentes?

Parte de la respuesta se debe a cómo suelen enfrentar el desconocimiento, tanto del contenido de la materia como de su metodología didáctica. Por otra parte, se encuentran los sesgos y, además, las representaciones particulares que se ejerzan, acorde a la fuente de estímulos que perciban: la computadora, el aula, los compañeros, la figura docente. En medio de tres contextos superpuestos, el estímulo que configura el simbolismo principal y consciente es el que defina el afrontamiento al desconocimiento.

La aparente contradicción radica en que son conscientes de que la FI prepara hacia la tesis; pero, el problema es ese, justamente: la reducción de la investigación a tesis, al proceso burocrático, ya que es el resultado de la interacción del Yo-Errático con la ausencia de cultura investigativa y la cultura de la no-cohesión. Entonces, termina dependiendo de la representación de sí mismos: como ellos puedan definir el aspecto formativo de la investigación tendrá un vínculo con su propia noción como profesionales.

Utilidad de la FI

Ahora bien, la presente subcategoría es aún más rotunda, debido al carácter complejo que se estableció en la sección anterior. Su composición se basa en los siguientes códigos: 'Interés', 'Motivación y 'Elección del objeto de estudio'

Castro, et al. (2020) definen el 'Interés' como una sensibilidad intelectual y emocional para comprender el entorno biofísico y cultural. Por lo tanto, según Pedrosa (2020), es la base de la motivación que orienta al estudiante al conocimiento e implicación en proyectos científicos, acelerando la toma de decisiones. El interés se manifiesta como un deseo explícito y abierto para conocer sobre determinado tema, en particular.

... siento que lo principal es que tenga la duda, tener la curiosidad, mmm.... es que solo veo eso, o sea, que, para que alguien se dedique a hacer la investigación, primero, tiene que tener como que la duda de por qué funciona o la curiosidad de por qué funciona eso, qué función tiene (E16, CP, 21A, V, EN, 2025, 9:7 ¶26).

...un científico siempre se va a hacer la pregunta del por qué, el por qué de las cosas. Él siempre, yo creo que siempre el estarse cuestionando, es lo que motiva a toda persona que se dedique a la investigación... (E18, DER, 36A, V, EN, 2025, 12:8 ¶18).

...o como con ese 'chip' de cualquier palabrita que no conoce investigar, luego, luego, ver qué significa, ¿no? (E27, LAE, 33A, M, EN, 2025, 21:8 ¶13).

Ese 'Interés' se traduce, más adelante, en 'Motivación', definida por Pedrosa (2020) como la energía que impulsa al estudiante a la acción y a conseguir una meta, de acuerdo con intereses y preferencias, cuyo componente principal es la autorregulación para adaptarse a los objetivos establecidos. Entonces, la motivación se vuelve una meta intrínseca que invita a despertar el espíritu de investigador, de generar conocimiento y aportar nuevas ideas a la ciencia.

Mmm, pues, me imagino que pensamiento claro, pues, cuando, desde que tú entras a la carrera que tú dices: 'no, quiero terminar mi carrera y hacer mis planes y así y así', pero tú, tú ya tienes que saber que tienes ese, pues, sí, esa meta, ese pensamiento que nada más es así que te vas a involucrar nada más en eso, ¿cómo se dice?, que hay que involucrar en eso, en la carrera (E15, DER, 27A, M, EN, 2025, 8:11 ¶30).

Me llama la atención el poder aportar algo a la sociedad, ya sea poquito o mucho,

y creo que con esa finalidad la haría: con el fin de aportar algo y me animaría más en conjunto (E17, CP, 24A, M, EN, 2025, 10:20 ¶30).

Pues, que se ocasiona el interés, ¿no? Hay algunas materias que a mí me hicieron pensar: ‘Ah, pero esto no está bien hecho’, ‘Ay, es que esto, acá, lo hacen diferente’ o, como, bueno, pues, he tenido varios trabajos, ¿verdad? Entonces, ¿cómo saber...? Bueno, el hecho de que no todas las empresas trabajen de la misma forma ha hecho que me surjan las dudas, ¿verdad? Por eso, mi tema, de lo de la investigación de la clase, pues, se basó en eso, ¿verdad? Porque yo, en otras empresas, había visto que cada departamento y cada puesto, tanto operativo como administrativo, pues, tienen un salario, una jerarquía. Y, cuando cambio de trabajo y ver que nada de eso, es ‘¿Cómo?, o sea, ¿por qué las políticas de la empresa son así?’. Por eso generó mi duda, ¿verdad? O sea, antes de que investigara algo de afuera, yo quise investigar algo dentro de mi entorno, ¿verdad? Y que como yo me quiero dedicar a eso, pues, saber también por qué las organizaciones, pues, hacen las cosas de esa forma o por qué en todas las organizaciones, pues, sus políticas y sus culturas son diferentes... (E28, LAE, 36A, M, EN, 2025, 25:11 ¶12).

Entre el ‘Interés’ y la ‘Motivación’, se configura, psicológicamente, la ‘Elección del objeto de estudio’. La Universidad César Vallejo (2023) la define como los “aspectos o dimensiones que todavía no han sido abordados o presentan revisiones de enfoques o procedimientos diferentes a los vigentes en las temáticas” (p.14) por estudiar. En este caso, es la definición exacta de aquellos temas que los estudiantes desean investigar, especialmente, por razones que involucran su diario acontecer y en los que se sienten

personalmente implicados.

Mmm...lo voy a pensar. Pues sí, por ejemplo, si tú... Por ejemplo, si yo, mi tema, la violencia contra los niños, por ejemplo, y tú tienes que ser honesto, pues, por ejemplo, lo que estás investigando que... no sé si... ¿Cómo le explico?, mmm.... Pues sí, por ejemplo, las personas que trabajan ahí, por ejemplo, digamos, no sé, en Fiscalía, las personas tienen que ser honestas cuando llevan, por ejemplo, ese tipo de casos (E15, DER, 27A, M, EN, 2024, 8:27 ¶20).

... yo ya estaba estudiando antes de entrar a trabajar a una maquila. Entonces, fue eso de porque yo estoy en la 'Caja Hipódromo' y manejo mucho el ahorro, el ahorro y los préstamos. Y, me preguntaban que por qué los préstamos son tan diferentes en 'Caja Hipódromo', 'Bienestar', el banco: y me dio curiosidad de eso. Y yo iba a entrar, principalmente, a administrador de empresas. Y ya investigando, vi que era mejor ser un contador porque el contador puede hacer exactamente lo mismo y más, y es más fácil encontrar trabajo. Entonces, no fue mucho el trabajo laboral, sino mi vida diaria, lo que me impulsó a hacer, a entrar a esta carrera (E16, CP, 21A, V, EN, 2025, 9:12 ¶38).

...o sea, desde, por ejemplo, el capital humano con la gente, el cómo nos comportamos dentro de lo laboral. Yo, es lo que me gusta como investigar más, o sea, el por qué, este, no sé, la negativa de la gente o la positividad (SIC) de la gente. El, el incluso desde las finanzas, por qué, este, no es bueno adquirir 'estas compras', porque sí no es bueno 'en aquellas compras'. Entonces, yo creo que, pues, a mí me pudiera, no sé, aportar mucha información que me va servir ahorita y a futuro; pero, me hace como querer saber más, o sea, tener más, más a fondo,

porque, al final del día, la carrera, yo creo que, como va pasando el tiempo, es una carrera que, quiera o no, se tiene que seguir investigando porque van saliendo cosas nuevas, cosas diferentes que no tenemos la respuesta en el momento, y es importante seguir investigando el tema de la misma carrera porque la carrera maneja muchos conceptos, no nada más es como el administrar gente, sino administrar desde las finanzas, administrar, este, igual, a la persona (E27, LAE, 33A, M, EN, 2025, 21:14 ¶17).

Para concluir con la presente subcategoría, se podría entender de modo sencillo que el interés cataliza la motivación y esta, a su vez, determina la elección del objeto de estudio. Sin embargo, en cuestiones del Yo-Errático, nada está determinado ni posee una relación unidireccional. Por eso mismo, se puede entender que siempre es necesario el conocimiento previo de sí mismo, de la metodología y de los estudios de pregrado, ya que estos son los que dan la base motivacional para señalar que la utilidad de la investigación queda al servicio del crecimiento mismo.

La motivación encierra la carga cognitiva del conocimiento previo, que sería cualquier duda o curiosidad y, a su vez, también reúne la introspección y autoevaluación que incita a un cambio, a una transformación, a una crítica de la realidad laboral cotidiana que, sin lugar a dudas, conlleva, de modo implícito el ‘Habitus del investigador novel’; pues, son las ‘Condiciones de los estudiantes trabajadores’ las que mantienen un orden y coherencia a muchos discentes universitarios, siendo estas condiciones las que, más allá del contexto áulico o institucional, escapan de estos últimos y, a su vez, poseen su propia zona de influencia y su propia exigencia que permite, entre otras situaciones, la posibilidad de que el estudiante crea que puede modificar su ambiente en base a la

investigación.

El Paradigma de la Ética Formativa del Yo-Errático

Reuniendo las tres categorías que conforman este capítulo y, a la vez, paradigma, 'Perfil competencial investigativo del estudiante', 'Identidad binaria del investigador' y 'Significado de la formación investigativa' conforman lo que se llama la Ética Formativa del Yo-Errático que es una mezcla de elementos morales, axiológicos y teleológicos que se encuentran internalizados y que, por su carácter, en etapa formativa, contienen preceptos que inmiscuyen a la investigación.

Para explicar con mayor hondura lo que es la ética se recurre al 'ethos' de Bourdieu (1998), es decir, las normas que definen los objetos o modos de representación legítimo, reuniendo los valores que definen, curiosamente, 'las actitudes' hacia el capital cultural y las instituciones, de acuerdo con el estamento social al que se pertenece, en este caso, es un estamento académico.

En un afán de no complicar más esta lectura, se puede decir que la ética formativa es la convicción resultante de tres fuerzas que tensan el continuum experiencial del Yo-Errático: la exigencia socio-familiar por el statu quo del conocimiento, la exigencia escolar por la demostración competencial de su perfil y su propia representación.

Por lo general, los estudios de las actitudes hacia la investigación contenidos en el estado del arte se centran en el estudio de las emociones y, por ello, se les caracteriza como positivas o negativas. El problema radica en que esta vivencia emocional sería el resultado, no la causa de las actitudes, en todo caso, lo cual dificulta más por qué su investigación, así, de manera general, desemboca en posiciones neutras o negativas, en

una primera impresión.

Por otro lado, se considera que es necesario, en el afán de explicar de manera profunda cada una de estas tensiones que enfrentan al Yo-Errático: la exigencia socio-familiar, la exigencia institucional y la representación de sí mismo que comprometen la ética formativa, es decir, su carga moral, teleológica y axiológica, su ser y su deber ser.

Tensión 1: Exigencia Socio-Familiar

El estudiante que se encuentra en proceso formativo de la investigación se encuentra ante la preparación profesional y, con ello, se especializa acorde al capital cultural que exige su disciplina. Se acoge a sus principios, sus normas y sus procedimientos; por lo tanto, la investigación es parte importante.

Sin embargo, la expectativa social y familiar es que los estudiantes se realicen mediante su trayecto universitario. Pero, desde el momento en que se procesa la elección vocacional, se impronta la representación de sí mismo como profesional.

Siempre me había llamado la atención hasta, bueno, desde chico; pero, tomé un diplomado de administración hospitalaria y, ahí, fue cuando se vieron más de almacenes o inventarios o cuánto se utiliza, cuánto sale, cuánto entra. Viendo bien, cómo se administra un hospital y ya fue cuando a mí me surgió más esa duda de: 'Ok, o sea, puedes ser administrador de hospitales; pero, también puedo ser un contador que lleve más que un hospital, puedes llevar varias empresas y a toda cada empresa le puedes ayudar y puedes investigar más e igual'; pero, vemos a lo mismo, este, pues, más conocimiento es lo mejor en esta vida (E19, CP, 26A, V, EN, 2025, 13:35 ¶45).

Esta representación no es estática: pasa por otro proceso de varios años hasta conseguir la titulación ansiada y esto, a su vez, refigura la respuesta psicológica del continuum experiencial, cuya toma de decisiones cambia: algunas veces, el estudiante siente que progresa; en otras, que retrocede en conseguir esa meta.

Es entonces cuando su situación actual se modifica, las exigencias sociales y familiares, a las que también hay que responder, permiten una modificación responsiva del Yo-Errático, girando la toma de decisiones en varias direcciones, donde, la formación universitaria, no siempre logra ser la prioridad.

Sí, le decía que sí dejen evidencia porque no todos nos podemos concentrar bien y no todos tenemos el tiempo para hacer esos trabajos, profe, porque muchos trabajamos y estudiamos a la vez y a veces no nos da el tiempo para hacer el trabajo y avanzarle (E4, LAE, 27A, V, GF, 2024, 2:110 ¶73).

Entonces, enfrenta dilemas morales que incluyen la administración de tiempo, esfuerzo y dinero para continuar. Es así donde se puede mermar la función del monitoreo y la autorregulación, dando paso a conductas de indisposición o resistencia a modificar sus desempeños formativos en investigación, cuya gravedad se puede ver acentuada cuando la elección vocacional, aquello que le vincula con sus estudios, es desacertada: en ese caso, cualquier elemento puede ser más importante que la investigación.

Señaló E18 que él se inscribió en la licenciatura en Derecho porque, acudió a una tienda naturista cercana a la universidad y, al pasar frente a ella, decidió entrar e inscribirse en esta carrera sin gustarle, ya que su verdadera afición es la ingeniería, la cual piensa estudiar en unos cuantos meses, al finalizar su carrera (OP, LAE, 2025, 22:70 ¶109).

Mientras tanto, la intención formativa en investigación es prepararle para la generación de conocimientos, mediante un investigador que le antoja a seguir su mismo sendero de la producción científica, momento en el que aparece el siguiente dilema moral: ¿Cómo debo ser?, ¿Generar algo nuevo para los demás es lo correcto? Por lo tanto, esta figura vicaria trae consigo fines y valores diferentes de lo que produce la tensión socio-familiar.

Y, en lo profesional, creo que debe ser una persona que demuestre, que le apasiona, incluso, su especialidad y que transmita esa, esa vocación hacia los demás (E17, CP, 24A, M, EN, 2025, 10:35 ¶48).

A la vez, la figura vicaria, al estar fortaleciendo pedagógicamente la sensación de bienestar, precipitando la reflexión y la introspección de su rol como investigador, motiva al estudiante. Al ser diferente de la sociedad, formula, con su práctica pedagógica y experiencial, la idea de que la investigación puede, efectivamente, transformar las condiciones de vida en su círculo social, en aquello que no solo interesa, sino que brinda energía.

...o sea, desde, por ejemplo, el capital humano con la gente, el cómo nos comportamos dentro de lo laboral. Yo, es lo que me gusta como investigar más, o sea, el por qué, este, no sé, la negativa de la gente o la positividad (SIC) de la gente. El, el incluso desde las finanzas, por qué, este, no es bueno adquirir 'estas compras', porque sí no es bueno 'en aquellas compras'. Entonces, yo creo que, pues, a mí me pudiera, no sé, aportar mucha información que me va servir ahorita y a futuro; pero, me hace como querer saber más, o sea, tener más, más a fondo, porque, al final del día, la carrera, yo creo que, como va pasando el tiempo, es

una carrera que, quiera o no, se tiene que seguir investigando porque van saliendo cosas nuevas, cosas diferentes que no tenemos la respuesta en el momento, y es importante seguir investigando el tema de la misma carrera porque la carrera maneja muchos conceptos, no nada más es como el administrar gente, sino administrar desde las finanzas, administrar, este, igual, a la persona (E27, LAE, 33A, M, EN, 2025, 21:14 ¶17).

Es aquí donde aparece otra tensión moral: ¿Puedo cambiar las condiciones de vida y trabajo?, ¿Qué más necesito para que los cambios puedan transformarse? Aparecen otros valores y fines que se contraponen a lo que originalmente había establecido y puede empezar a generar diferentes debates al interior y su desempeño, acorde a su identidad, oscilaría como errático.

Tensión 2: La Exigencia Institucional

Sin embargo, como se mencionó en el acápite precedente, la superposición de contextos, como sucede en el caso de la UH, puede desalentar la respuesta psicológica en el trayecto formativo, mediante su ausencia de la cultura investigativa y la cultura de la no-cohesión, lo cual patrocina la agudización de la sensación de vulnerabilidad, que es la misma que puede empobrecer el interés existente hacia cualquier objeto de estudio, propio de su disciplina.

Me llama la atención el poder aportar algo a la sociedad, ya sea poquito o mucho, y creo que con esa finalidad la haría: con el fin de aportar algo y me animaría más en conjunto (E17, CP, 24A, M, EN, 2025, 10:20 ¶30).

... yo ya estaba estudiando antes de entrar a trabajar a una maquila. Entonces,

fue eso de porque yo estoy en la 'Caja Hipódromo' y manejo mucho el ahorro, el ahorro y los préstamos. Y, me preguntaban que por qué los préstamos son tan diferentes en 'Caja Hipódromo', 'Bienestar', el banco: y me dio curiosidad de eso. (E16, CP, 21A, V, EN, 2025, 9:12 ¶38).

Debido a que la figura del enseñante se presenta en el contexto áulico y, con ello, promovido por el institucional, esta figura puede alentar o desalentar la posibilidad de que el Yo-errático mantenga un continuum que se oriente siempre hacia el conocimiento propio y su sentido como investigador.

No solo es una persona enseñante, es, antes que nada, una persona que, se espera, promueva la reflexión, la construcción del conocimiento, nuevos aprendizajes significativos y mayor fortaleza competencial. Sin embargo, ser mediador o no de este escenario puede llevar a que exista mayor distanciamiento de lo que implican las faenas de la investigación. Su pericia metodológica puede precipitar que los estudiantes hagan uso activo de la reflexión o, por el contrario, sigan permaneciendo estáticos con el uso inflexible de herramientas que llevará a mayor resistencia y a menor incentivo del conocimiento.

...podemos contar con usted, con su apoyo, en ese sentido, y el hecho de que podamos desarrollar, así como lo hemos hecho... (E26, DER, 34A, V, EN, 2025, 20:109 ¶38).

Pues... pues, sí se aprende porque siento que se aprende por las tareas que dejan a través de la plataforma, porque los que usan, realmente, la plataforma son los maestros. O sea, la plataforma es como el intermedio, el tercero entre los maestros y los alumnos. Entonces, igual sea por la plataforma o que sea enviada

por correo o WhatsApp, siento que, pues, sí se aprende de, pues, de las tareas (E24, CP, 28A, V, EN, 2025, 18:74 ¶70).

Sin embargo, aparece otro conflicto moral que es mucho más patente y consciente que los anteriores: ¿Deseo ser como mi profesor?; en realidad, ¿puedo serlo y es redituable? Mientras tanto, los fines y valores que van sucediendo entre el contacto favorecedor o no, apresuran a que el estudiante, con pleno o no uso del monitoreo, vaya adquiriendo contacto con el *habitus* del investigador.

Ser consciente de que la figura responsable de la investigación es un investigador profesional es una ventaja y una desventaja: los discentes pueden tener contacto directo con un ente proveniente de la realidad que les despierta el espíritu voraz por investigar o, por lo contrario, dependiendo de diferentes situaciones, puede generar aversión hacia esta urdimbre.

Sin embargo, si el hecho educativo favorece la reflexión, la autonomía, la autorregulación, la co-regulación y la introspección, se asegura, con plena consciencia, la impresión certera de las prácticas que realiza un investigador y, por lo tanto, van sucediendo diferentes interacciones que precipitan toma de decisiones constructivas o no.

Y también, para esta clase, pues, yo pienso que un profesor o una profesora que sea que haya realizado tesis o tesinas o este tipo de trabajos que ya tenga experiencia y que nos dé un poco de consejos para nosotros también saber hacer estos trabajos (E4, LAE, 27A, V, EN, 2024, 2:129 ¶97).

No sorprende leer que es la tensión institucional, con su propia calidad escolar, la que interviene en el nivel de excelencia que realiza el docente – investigador en el terreno

áulico, lo que influye, de manera directa, en la elección del objeto de estudio, ya sea con fines de realizar un proyecto investigación, un documento monográfico, una tesis o cualquier intervención que los discentes estén decididos a cumplir.

Pues, que se ocasiona el interés, ¿no? Hay algunas materias que a mí me hicieron pensar: 'Ah, pero esto no está bien hecho', 'Ay, es que esto, acá, lo hacen diferente' o, como, bueno, pues, he tenido varios trabajos, ¿verdad? Entonces, ¿cómo saber...? Bueno, el hecho de que no todas las empresas trabajen de la misma forma ha hecho que me surjan las dudas, ¿verdad? Por eso, mi tema, de lo de la investigación de la clase, pues, se basó en eso, ¿verdad? Porque yo, en otras empresas, había visto que cada departamento y cada puesto, tanto operativo como administrativo, pues, tienen un salario, una jerarquía. Y, cuando cambio de trabajo y ver que nada de eso, es '¿Cómo?', o sea, ¿por qué las políticas de la empresa son así?'. Por eso generó mi duda, ¿verdad? O sea, antes de que investigara algo de afuera, yo quise investigar algo dentro de mi entorno, ¿verdad? Y que como yo me quiero dedicar a eso, pues, saber también por qué las organizaciones, pues, hacen las cosas de esa forma o por qué en todas las organizaciones, pues, sus políticas y sus culturas son diferentes... (E28, LAE, 36A, M, EN, 2025, 25:11 ¶12).

Como se mencionó en la codificación axial, la elección del objeto de estudio habla de la realidad circundante y de sí mismos, habla de su Yo-Errático, habla de la respuesta que ha brindado la actual configuración experiencial. Por lo tanto, surge, de manera interesante, seguir profundizando cómo es que las instituciones, con todo su ensamble desarrollado llegan a impactar, especialmente, cuando el currículum oculto y la

simulación de la calidad pueden transmitir, de forma larvada, sus propios fines y valores.

De igual manera, también se antoja conocer, en cumplimiento de esta identidad binaria, cuánto el profesor de investigación es partícipe entusiasta de estas prácticas y faculta la generación de la sensación de vulnerabilidad entre sus estudiantes, mediante el incumplimiento de expectativas que se espera pueda realizar en base a su perfil.

En suma, y en íntima conexión con el caso de la UH, cuando cambia el profesor, hace posible que existan cambios en el estudiante. Cuando cambia el estudiante, incita al cambio en el profesor. Cuando cambia la institución, cambia el profesor, ¿y cambia el discente?

Tensión 3: La Exigencia de la Percepción de Sí Mismo

Y, en medio de este embrollo, se encuentra el alumnado en su postura íntima. Un alumnado que ingresa a la universidad de una forma y, espera, pueda egresar, de otra; especialmente, con mayor conocimiento y un cúmulo de competencias transversales que le permitan engrosar su perfil profesional e insertarse exitosamente en el mundo laboral.

...si es una fuente válida, si es una fuente confiable de lo que estás viendo de información; si no, o si tienes dudas, mejor, pues, no tratar, no ver mucho tan cierta esa información que conseguiste (E19, CP, 26A, V, EN, 2025, 13:14 ¶15).

Entonces, pues, puede ser que los tiempos de otras clases, pues, también impedían un poco avanzarle más o concentrarnos más, en lo que era su clase, porque está como que, dividido entre todas, que realmente todas son importantes y a todas hay que ponerle un poquito de atención. Y, pues, a veces sí era que ‘hay que entregar este trabajo; pero, también hay que entregar este’. Y pues eso es

como que se satura un poco. Y, pues, creo que más que nada, eso: los tiempos de entrega y, pues, que se juntaba un poquito todo (E13, LAE, 28A, M, GF, 2024, 7:30 ¶28).

Y la administración, pues, no, o sea, siempre se puede un poquito seguir ‘jugando’, no nada más irnos por eso, sino dando soluciones nuevas, de acuerdo a los procesos que estén saliendo no adecuados. Yo siento que mi carrera sí se presta a ser creativos (E27, LAE, 33A, M, EN, 2025, 21:22 ¶17).

Pero, desde el inicio de la clase, E26 mostró bastantes dudas sobre la autenticidad y veracidad del enfoque cualitativo de su anteproyecto y su rigor (OP, DER, 2025, 22:93 ¶131).

Este marco competencial transversal es lo que se espera que el estudiante desarrolle a lo largo de su formación especializada en el nivel terciario, no solo a nivel de gestión de información, organización, pensamiento crítico o creativo, sino todas las competencias que son genéricas. Incluso, el educando es consciente de la necesidad de formar un perfil competencial que le permita afrontar nuevos retos. Sin embargo, la FI tiene un elemento contrastante: las competencias transversales facilitan el desarrollo de las investigativas, tal como lo afirma González (2025); por lo cual, es que esta formación, bajo el contexto que se ha señalado en el capítulo anterior, se vuelve el enemigo que obstaculiza cualquier propósito formativo y, por ende, es el elemento que amenaza el mito de contar con la posibilidad de estar convencido o convencida de que la investigación, además de ser importante, es asequible en su empleo.

Identificar cómo es el vínculo entre la idea abstracta de investigación y su representación personal frente a ella es muy importante en el continuum experiencial. Es

aquí donde se encuentra la funcionalidad del razonamiento analógico: es la acción mental que permite conocer el significado particular que se erige, de forma individual, por parte del discente, respecto a la FI con su propia representación como posible investigador. Mediante este tipo de razonamiento es bastante fácil conocer cómo se configuran los símbolos, dentro del continuum experiencial, que representan la investigación en relación con la representación del estudiante y viceversa. Un ejemplo de lo anterior lo ofrece la siguiente cita:

Una investigación desde una actividad como, ¿cómo decirlo?, cómo funciona una máquina, cómo hace el trabajo con una máquina. Como yo soy, fui ‘maquillero’, yo siempre estaba observando, porque en esa maquila, entre más cosas sabías, mejor te pagaban. Entonces, me quedo con esas enseñanzas, con esa forma de aprender (E16, CP, 21A, V, EN, 2025, 9:4 ¶20).

Como lo relata la cita anterior, la investigación es una máquina y E16 es un ‘maquillero’, que considera que su conocimiento le brindará la oportunidad de obtener una mejor remuneración realizando la operación central para triunfar: observar. Esa unión, en razonamiento analógico, entre la cognición y la emoción, es lo que permite la pluralidad de representaciones que, basadas en entornos y contextos muy particulares, son difíciles de predecir, ya que, como se estableció anteriormente, la elección vocacional y el cambio de configuración experiencial en el trayecto universitario es diferente de discente en discente.

Por lo anterior, esta tercera tensión es íntima, muy personal, hermenéutica, silenciosa, casi irreplicable, entre el ideal del ser y la posibilidad del ser. Despertando sus propios valores y fines que, generalmente, se verán concentradas en la semántica de las

materias de investigación: ahí se encontrará la posibilidad de significar la FI acorde a este debate moral y sus propias implicaciones psicológicas. Precisamente, es, durante el acontecer de los seminarios de tesis, donde, se puede observar este engarce con mayor plenitud y profundidad. El término de la carrera, apareada con sus tensiones institucionales y personales, recrudece la sensación de vulnerabilidad y la explosión de sesgos que permitirán al estudiante responder a las exigencias formativas; pero, esto, sin duda, no significa que el aprendizaje esté sucediendo sino, lo contrario, resiste a abandonar ciertas prácticas responsivas académicas en base a expectativas irracionales que si bien, pueden parecer al alumnado como funcionales, no siempre lo son, tal como se muestra en la cita que aparece en la parte inferior:

No es como que supiera o investigara sobre la materia por eso, más bien cuando la vi en el... bueno, en el diagrama de las clases que nos van a tocar cada grado, la miré. Yo no pensé que fuera a ser como una clase en computadora, la verdad, utilizando, pues, sí, un equipo de cómputo, vaya. La verdad que pensé que iba a ser mucho más... que no iba a tener que ver con lo que estamos viendo, pues. Pensé que, no sé, la verdad, no me esperaba nada, algo en sí de la clase, y hablando de conocimientos, sí viene, voy a decir, es una forma totalmente distinta, la que yo obtenía de punto de vista de la clase a lo que llevamos, que se me hace muy interesante, la verdad (E1, CE, 24A, V, GF, 2024, 1:44 ¶4).

Como se apunta en la anterior cita, la FI es una computadora que aparece de modo sorpresivo, inadvertido, sin conocimiento previo, en discurso oculto; es la reacción temerosa, la respuesta psicológica de alguien que se representa así mismo como sorprendido, lo cual se desarrolla en el contraste entre esas expectativas irracionales

que presentaba, su conocimiento superficial sobre la investigación y su respuesta.

Es así que, justamente, se brinda la importancia del 'Habitus del investigador novel', o sea, las prácticas que el joven estudiante va desarrollando conforme avanza el Yo-Errático mediante esas tensiones, desarrollando sus propios hábitos que van en coherencia con la internalización temprana de esos valores y fines, por lo cual se producen desempeños competenciales investigativos muy avanzados, en tanto, otros logran ser raquíticos, como se muestra a continuación:

Este... y es fácil, meramente, desarrollar la cuestión de los deberes con la finalidad de cumplir y hasta ahí no para, como bien le mencionaba, para un investigador, el sencillamente cumplir no es una cualidad. Para eso, se necesita hacer la constancia, el aplomo, muchas cuestiones que, tal vez, hoy dejamos de hacer por el sistema, este, de la licenciatura que tomamos (E26, DER, 34A, M, EN, 2025, 20:98 ¶34).

En la cita anterior, se puede percibir una forma favorable, adaptable, en sensación de bienestar, motivada para generar investigación, demostrando que la implicación de la elección vocacional va formando ese habitus que se aludía y, por consiguiente, su impacto en el aprendizaje de la investigación, de su forma particular de verse a sí mismo o a sí misma, más allá del cumplimiento burocrático para conseguir una calificación aprobatoria.

Tal como señaló la E26, cada uno de los subsistemas va creando fuentes de tensión que obstaculizan el aprendizaje de la investigación, el desarrollo de una formación exitosa y, aún más profundo, la modificación de la conciencia propia sobre el aprovechamiento de la FI para transformar las condiciones de vida de los mismos

discentes.

La Ética Formativa del Yo-Errático y su Cambio Progresivo Hacia la Investigación

Antes de finalizar el presente apartado es propio mencionar que la ética formativa del Yo-Errático explica cómo ese continuum experiencial cambia, sin percibirlo, sin notarlo apenas, de acuerdo con los escenarios de la investigación cuando se enfrenta hacia ella durante los estudios universitarios.

Esta ética, no es solo un estudio de la moral, como tradicionalmente se entiende; ante todo, es una postura confrontadora entre el 'ser' y el 'deber ser' y es que, precisamente, cada una de las tensiones existentes como la socio-familiar, la institucional y la percepción de sí mismo son las que generan ese cambio experiencial, cuya respuesta psicológica es variante y, además, un tanto difícil de comprender, ya que la parte cognitiva, emocional y conductual se encuentran asentadas en un mismo momento, bajo un mismo ejercicio que son difíciles de asimilar de forma fragmentada.

En primer lugar, se enfrentan los valores sociales, familiares, personales, institucionales e investigativos, al mismo tiempo. En segundo plano, se disputan la primacía sobre los fines de la investigación, es decir, su utilidad, valoración y beneficio a partir de ella y en relación con el aporte a su disciplina. Por último, la moral de ese Yo-Errático oscila entre diferentes prácticas y habitus, que cuestionan la posibilidad de alcanzar una calificación aprobatoria como también la posibilidad de aportar a la sociedad a partir del aprendizaje; cuestionan el deseo de ser un modelo a imitar y también cuestionan la repulsa hacia la figura vicaria; cuestionan su ideal profesional y, de manera simultánea, la posibilidad de ser ese ideal.

Este paradigma ético es importante, no solo refleja el pensamiento moral del alumnado, sino que también se enmarca que el vaivén de valores y fines de su propio habitus novel le lleva, con bastante facilidad, a experimentar la sensación de vulnerabilidad; pero, también es cierto, que una FI puede conducirlo, progresivamente a la sensación de bienestar.

Capítulo VII. La Disidencia Teórica de las Actitudes Hacia la Formación Investigativa

Una vez expuestas todas las categorías del resultante análisis de datos cualitativos, se procede a desmenuzar la codificación selectiva en este presente y último capítulo donde se reúnen los tres paradigmas emergentes: 'El paradigma del Yo-Errático', 'El paradigma de la cultura investigativa ante el Yo-Errático' y 'El paradigma de la ética formativa del Yo-Errático'.

Tal como se ha demostrado, a lo largo de la presente obra, la irrupción del Yo-Errático, como constructo, apuntala a una nueva definición de las actitudes, que puede ser un poco contrastante y hasta, incluso, incómoda. Por esta situación, se procede a organizar la caterva de ideas, postulados y características que se han catalizado en los tres acápites precedentes, explicando diferentes aristas que sintetizan esa información.

El Yo – Errático o las Actitudes Hacia la Formación Investigativa

A lo largo de la presente investigación se ha determinado que las 'actitudes', no son un término exacto que oriente la comprensión teórica y metodológica de las experiencias intersubjetivas que viven las personas en referencia a una situación, objeto o persona. En cambio, se procede a utilizar una definición que permite profundizar un poco más: es un continuum experiencial de respuesta psicológica en relación al ambiente. En el caso que ocupa este libro, es hacia la formación investigativa (FI).

Más allá de las actitudes, se considera que este continuum psicológico lo opera la identidad propia del estudiante universitario cuando se enfrenta hacia los escenarios

de aprendizaje de la investigación, el cual, no es otra que el fenómeno del Yo-Errático. Este es, como se ya se explicó, una identidad floreciente, en etapa de transición entre el mundo académico y el mercado laboral. Aunque es cierto que muchos universitarios en todo el mundo, como lo fueron los informantes del actual estudio de caso, estudian y trabajan, en gran medida, para solventar económicamente su carrera, lo realizan esperando que sucede la movilidad social ascendente mediante una profesión que les augure, con éxito, su inserción laboral especializada.

Este Yo-Errático fluctúa, cambia, se modifica a partir de experiencias y reorganización de pensamientos, emociones y conductas; pero, particularmente, se organiza de diferentes maneras de acuerdo con las experiencias y retos interpersonales y sociales que sucedan en el trayecto formativo.

Para esta identidad, el error es la base sustantiva que le brinda la oportunidad de vivir la experiencia del aprendizaje: sobre el error se crece, se desarrolla y se puede generar un proceso de transformación interna. También, se considera errático por la facilidad en la que el estudiante universitario, especialmente cuando se localiza en medio de situaciones formativas de investigación, puede demostrar desempeños infructuosos; pero, a su vez, delata la sensación de fragilidad, de vulnerabilidad, que experimenta silenciosamente, en la mayoría de los casos.

Es errático porque puede ser acertado en determinadas coyunturas y fallido en otras. Muchas veces se puede sentir confundido por las exigencias que demanda la FI y, por esa razón, no es comprensible el marco de expectativas profesionales que se ciernen sobre él como profesional en ciernes.

También, esto se aclarará más adelante, es errático porque puede ser

contradictorio ante los ojos de un inexperto o de una persona ajena que no vive las mismas situaciones que él o que ella. Esta contradicción es fundamental en su ethos y, con ello, su habitus, desarrollando conductas que pueden ser elogiadas, pero también reprobadas; pueden ser asertivas o impertinentes; pueden ser altamente racionales o profundamente irracionales; y, como esto sucede en el proceso enseñanza – aprendizaje de la FI, se busca que este Yo-Errático, logre ser un Yo-Generador-de-conocimientos, un experto en su área, cualquiera que pueda ser, capaz de contribuir a la sociedad, competente, competitivo, empleable, sofisticado y multidimensional.

Quizá estas expectativas tan altas, de las que también se detallará más a profundidad, son las que le tornan errático: hay mucho por regular, especialmente, la vivencia emocional de cómo un estudiante, un Yo-Errático, se representa ante sí mismo a nivel simbólico y a nivel pragmático.

Pero, para una mejor explicación, se invita al amable lector a continuar con su facultad principal al leer cómo esta macrocategoría, en codificación selectiva, para conocer cómo está constituida y cuál es su dinámica.

Estructura del Yo-Errático

Como tradicionalmente se ha establecido, al ser una representación abstracta del ser humano, el Yo-Errático se encuentra engarzado desde los pensamientos o estructura cognitiva, las emociones o la vivencia emocional y las conductas o los desempeños. Comprenderlos por separado puede resultar un tanto reduccionista, ya que todos están asociados; sin embargo, para mayor claridad, se trata de esquematizarlos lo mejor posible.

Conocimientos

La estructura cognitiva está compuesta por los conocimientos que los estudiantes han adquirido previamente en sus experiencias de vida particular y, además, en la formación académica universitaria. En estos conocimientos previos involucran la consciencia del contenido de lo que es la metodología de la investigación y de su carrera. Pero, algo más trascendente será el conocimiento de sí mismos, como persona, como sujeto, como estudiante. Este conocimiento, entre más profundo y más flexible, entendido este último como la capacidad de reconocer abiertamente sus aciertos y fallos, especialmente, en su rol como discente y como persona, les permitirá autorregularse.

En base a este conocimiento previo se despliega, de modo adyacente, las expectativas hacia el entorno y hacia sí mismo, es decir, se generan atributos donde se predican determinadas conductas del medio ambiente y de la propia persona. Aquí, se formulan las expectativas sobre la FI y sus componentes, incluyendo la figura del enseñante.

Un aspecto esencial es la profundidad y flexibilidad de este conocimiento: entre mayor profundidad y flexibilidad, facilita el aprendizaje del Yo-Errático, como también se señaló; en tanto, el estudiante es consciente de las consecuencias que genera la toma de decisiones en el ambiente. Por lo tanto, esta consciencia, en base a esta amplitud señalada, es la que abona al sistema de retroalimentación. En suma, es un predisponente y un órgano rector que se articula con el resto de componentes.

Conducta

La conducta, como se estableció algunos capítulos atrás, son las manifestaciones

de las respuestas ejecutadas por vía verbal y motora, de forma general. En lo que respecta a la FI, la conducta que se evidencia en el trayecto formativo se relaciona con el grado en que el educando aprovecha sus recursos, tanto cognitivos como materiales, en favor de su aprendizaje.

En lo que respecta a esta situación, el control de impulsos, la atención, la lectura, y la disposición a actuar conforme a las asignaturas de investigación componen parte del abanico de conductas que se desarrollan. Por lo anterior, es que estas se pueden entender como los desempeños observables y medibles que son la pieza demostrativa de respuesta al medio ambiente.

Emociones

La parte emocional posee un carácter particular, siendo una vivencia personal de las experiencias que el Yo-Errático atraviesa. Más que una gama emocional son estados que permiten al estudiante ser consciente de las respuestas psicológicas que despiertan los estímulos asociados con la FI.

Los estados emocionales son variados y como son acordes a los estímulos ambientales en particular, pueden variar en sus características y duración. Esto involucra diferentes sensaciones que culturalmente se asocian a respuestas variopintas como son el tedio o la comodidad. También otras que la literatura, de forma más compleja, asocia con los constructos ligados a la ansiedad, la autoeficacia académica, la confusión o el compromiso.

En esta sección, su crudeza adquiere vigor porque invita la sensación de cómo cada uno de los discentes viven las experiencias de aprendizaje. Especialmente, cómo

afrontan las situaciones que pueden asociarlas con toda situación de riesgo, de mayor a menor grado, ya que cada examen implica un riesgo de reprobar; cada clase, un riesgo de no aprender; cada elaboración de una actividad, un riesgo de no entregar a tiempo.

Su principal función es darle vida a las experiencias mediante la interpretación que arrojan las emociones subyacentes, recrudesciendo sensaciones que, de forma global, se asociarán, con el bienestar o la vulnerabilidad, ambos intrincados en la definición brindada del Yo-Errático.

Dinámica del Yo-Errático

Como se ha explicado anteriormente, lo verdaderamente relevante es la interrelación entre las diferentes estructuras, ya que es su dinámica lo que da paso a la explicación parcial del continuum experiencial.

Conducta - Cognición

Por ejemplo, se ha mencionado que la conexión entre conductas y cognición es el paso flexible que permite el monitoreo personal y la retroalimentación ante la toma de decisiones.

Es en esta relación, donde aparece la autorregulación y la autoevaluación. La primera será esencial para dirigir la conducta hacia el aprendizaje, moderando sus conductas y dando paso al análisis de los procedimientos propios de la investigación. Por otro lado, la autoevaluación, que sería parte de la autorregulación, se establece en base a la introspección, a la revisión interior de sus acciones.

Su funcionamiento es más lento; pero, aseguran su objetivo principal: garantizar

el monitoreo racional y analítico de las demandas formativas de la investigación

Cognición – Emociones

Por otro lado, la conexión entre la estructura cognitiva y las emociones, da paso a la facilidad con la que la interpretación de la vivencia experiencial puede obnubilar el trabajo cognitivo racional, provocando un aceleramiento de pensamientos y creencias, las cuales no son objetivos y no necesariamente corresponden a la realidad.

Este aceleramiento son los sesgos cognitivos que, en base a experiencias previas, no necesariamente guardan profundidad o relación con los escenarios del aprendizaje de la investigación, desembocan en la aparición de los sesgos cognitivos, como los son el de autoservicio, deseabilidad social, efecto halo, estereotipo y favoritismo al endogrupo; pero, también, prejuicios como los machismos cotidianos.

Básicamente, todos estos sesgos, que nunca se podrán eliminar y son parte de la respuesta natural acelerada ante el ambiente, cumplen con una función: entender la realidad escolar, de tal manera que el propio discente salga favorecido ante el ambiente.

Emociones – Conducta

En esta parte, alejada de la estructura cognitiva, es una parte que puede ser peligrosa, independientemente de su adhesión al espectro académico. En este engarce se relaciona la representación que el estudiante hace de sí mismo en base a la sensación emocional vivida, al riesgo aludido con antelación.

Por lo anterior, el discente genera una representación de sí mismo en sintonía con la experiencia vivencial. Esta formulación no es racional, por lo cual no siempre

corresponde, de forma objetiva, a los cánones de la realidad, y puede ser una imagen personal sobre o infravalorada, ajustada a las condiciones formativas o desajustada. Lo peligroso es que, al estar vinculada íntimamente con la conducta, da paso a una toma de decisiones que, en muchos casos, puede desembocar negativa.

Sin embargo, su función principal es esa, precisamente: la formulación de una representación que será básica para el trabajo pedagógico hacia el logro de las competencias investigativas.

Cognición – Conducta – Emociones

El engarce entre estas tres estructuras es la más interesante porque ahí reside la morada, el ethos, del Yo-Errático. Es el seno del aprendizaje que se formula hacia el logro de las competencias investigativas; por lo tanto, se nutre del desarrollo de las transversales, articulando sus esfuerzos en la práctica académica cotidiana.

En esta organización se genera la toma de decisiones que se realiza y, por lo tanto, se actúa con mayor adaptación a las exigencias que expone la FI. Esta toma de decisiones se realiza en base al conocimiento de sí mismo en relación con el ambiente, los desempeños comúnmente realizados con anterioridad y la representación de sí mismos ante los estímulos formativos en investigación.

Esta toma de decisiones no está sola: se encuentra vinculada con el razonamiento analógico, que es el encargado de formular cómo simboliza, en su particular comprensión, la investigación por parte de cada educando y cómo se representa a sí mismo en función de ese símbolo.

De esta mancuerna nace el carácter ético, como se adelantó, su propia ética

formativa en los escenarios de aprendizaje de la investigación: esta ética es un diálogo y, a su vez, un cuestionamiento perenne sobre el ser y el deber ser, el ideal que cada discente se plantea para sí, tomando en cuenta la FI en su perfil competencial y las posibilidades de serlo.

Dinámica Interna

Como se estableció en epígrafes anteriores, la profundidad y la flexibilidad del conocimiento previo y la racionalidad de sus expectativas determinan la aparición de la frecuencia e intensidad de los sesgos cognitivos para dar respuesta a las demandas del medio ambiente. A su vez, estas influyen directamente en la experiencia vivencial de las emociones, lo cual puede favorecer la urgencia por representarse siempre en forma positiva o ventajosa ante las dificultades de aprendizaje de la investigación.

Como se señaló, en el apartado de emociones, las experiencias formativas se viven bajo el signo del riesgo: si ese riesgo no es asimilado hasta que las consecuencias de la toma de decisiones son desfavorables, de inmediato, el estudiantado puede acelerar el pulso de los sesgos, operando cualquier conclusión de que los responsables de los errores son siempre e inexorablemente externos, mientras que la o el estudiante vive exento de los mismos. Lo importante es que, más allá la emoción, como resultado de este continuum experiencial, recrudece la representación no idónea de sí mismo.

Esta situación de riesgo pende de la autocrítica que realiza el Yo-Errático. Esta autocrítica puede favorecer la imagen de sí mismo, al demostrar el propio discente su capacidad de logro de objetivos en materia de investigación; en tanto, una representación vulnerable de sí mismo, bajo la sensación de ansiedad, puede llevarle a esa toma no

favorable de decisiones como lo es la evasión de clases o la procrastinación, entre otros.

Un fallo en la autorregulación conduce a la sensación progresiva y permanente de inhabilitación aprendida, lo cual le lleva a vivenciar la FI de una manera angustiante. También esta configuración personal esconde varias frases que el estudiantado verbalizará como ‘Yo sé que no voy a poder’, ‘No lo voy a lograr’, ‘No lo lograré’, ‘No estoy entendiendo’, ‘No me voy a dedicar a la investigación’ o ‘La investigación no tiene nada qué ver con mi carrera’: todas estas expresiones son las que se han denominado típicamente como actitudes negativas y derrotistas, desarrollando conductas que se manifiestan en ese orden, es decir, indispuestas y resistentes al cambio que, a su vez, están cimentadas sobre la sensación de vulnerabilidad.

Por el contrario, cuando la sensación de bienestar es permanente, apoya el trabajo de la reflexión permitiendo que el alumnado mejore su toma de decisiones, la atención en clases, así como el control de impulsos, y, también, respalda la gestión de objetivos sustentada en la organización personal, permite la recreación de la cultura del logro, que es el constituyente primordial de la ética formativa del Yo-Errático: lograr avanzar en investigación, aprovecharla e identificar su utilidad y trascendencia.

A final de cuentas, el habitus de investigador novel se expande en base a la introspección constante, asimilando los valores y prácticas que realizan los estudiantes desde su base formativa investigativa, así como en el resto de asignaturas de su nivel de estudios de pregrado.

Dinámica Externa

También es importante describir que la toma de decisiones que emana del Yo-

Errático, cuando evoluciona el habitus del investigador novel, va favoreciendo la habilidad para resolver problemas, a la vez que asumen responsabilidades. Si su base es la introspección, cuando esta se enarbola favorablemente, mediante las competencias transversales, la extrospección va analizando asertivamente cada uno de los elementos del espacio académico de la investigación.

En conjunto, cuando el continuum permite que se desarrolle el habitus en base a las responsabilidades, la resolución de problemas y la extrospección del ambiente, es que se va fortaleciendo la cultura del logro, posibilitando una ética formativa acorde al carácter investigativo.

La influencia de las sensaciones, tanto de bienestar como de vulnerabilidad, son las que proyectan la apariencia de que el alumnado, al enfrentarse a las tareas propias de la FI, se encuentra inhabilitado, confundido, resistente, evasor, irresponsable o, incluso, con injerencia en la figura del profesor, con tal de obtener un beneficio académico, como una estrategia de micro-poder en el salón de clases.

Los sesgos cognitivos, como se mencionará más adelante, incitan a la aparición del clima de hostilidad entre compañeros, demarcando que lo único correcto es el discente que los produce, concluyendo que los demás son la fuente de error, reproduciendo la cultura de la no-cohesión. A final de cuentas, la sensación de vulnerabilidad favorece la competitividad entre compañeros, la necesidad micro-social por obtener una calificación esperada, de modo irracional e irreflexiva.

La vivencia de la sensación de vulnerabilidad se refuerza con el debate moral que el alumnado posee cuando critica interior y silenciosamente sus capacidades para dar respuesta a las exigencias del aprendizaje de la investigación, ya que la ausencia de

cultura investigativa en la institución, apareada con la cultura de la no-cohesión, exacerban su consciencia, lo cual no puede ser contrarrestada por la profundidad y flexibilidad del conocimiento previo.

Sin embargo, estas respuestas, que son una mezcla emocional – conductual, no deben ser, literalmente, el objetivo pedagógico a atender en cuanto a necesidades de aprendizaje, sino cuál es el mecanismo que permite invertir la ausencia de sentido que poseen en la investigación en base a la sensación de vulnerabilidad o, en cambio, cómo potenciar la sensación de bienestar para aumentar el compromiso o el interés hacia la investigación.

El nivel de exigencia que mantenga el investigador que funja como docente será lo que, a su vez, pueda ser interpretado en doble vía: como una forma diferente de connotar los estudios de licenciatura, dándole un sentido aplicado o, por el contrario, significándolo como un enemigo que amenaza su propia reflexión. Precisamente, es ahí donde se da paso al meollo del aprendizaje y su puesta en marcha en el terreno didáctico: promover la reflexión en torno a la retroalimentación, esa es parte medular del habitus del investigador novel; pues, los errores, esa base sustancial en el Yo-Errático, vista desde la autorregulación y utilizados para flexibilizar el aprendizaje previo, son la materia prima del aprendizaje y la reflexión es la guía para asentarse en dicho habitus.

De igual manera, a nivel pedagógico, el impacto de los pasos metodológicos es la muestra del aprendizaje que beneficia la autorregulación del alumnado. ¿Cómo?: mediante estrategias de aprendizaje que promuevan la práctica constante, el aprendizaje del ensayo y error, así como la movilización de la memoria, que es la que permite mayor engrosamiento del conocimiento previo.

La práctica de la investigación que no es constante, que no promueve la reflexión, que no invita al cuestionamiento de las implicaciones del reto en sus propias reflexiones, que no hilvana la intro y la extrospección, daña la autorregulación.

Contextos del Yo-Errático

El Yo-Errático se enfrenta constantemente a varios contextos superpuestos que son vividos al mismo tiempo y que, a final de cuentas, no son tres, sino cinco: áulico en su sentido académico, áulico en su sentido social, institucional, las condiciones socio-familiares y el contexto de su propia representación, este último, por su carácter ético, se abordará de modo separado de los demás.

Contexto Áulico Académico

Debido a que las actitudes que se erigen en nivel licenciatura no son hacia la investigación propiamente, sino hacia el proceso formativo, como tal, es que se expone que el contexto académico es el que faculta el cambio en ese continuum experiencial.

En este caso, los estudiantes de la Universidad Homérica (UH) consideraron que la práctica constante, reiterativa, donde los estudiantes puedan aplicar las guías metodológicas revisadas durante la clase a través del diseño de proyectos de investigación, paso a paso, moviliza el aprendizaje.

Sin embargo, lo que permite el impacto, o el aprendizaje, en este continuum experiencial, más allá de la aplicación es la valoración que brinde la figura del enseñante; pues, ahí contendrá el aspecto básico de la claridad para obrar con certeza y determinación, es decir, el docente es capaz de transmitir abiertamente la función y la

utilidad de cada uno de los pasos que contiene la metodología de la investigación, siendo una pieza esencial para comprender el impacto que puede tener esta en su perfil profesional.

Y, yendo más allá, la exigencia es un aspecto fundamental; pues, es el mecanismo que logrará imponer el reto de movilizar sus recursos y el riesgo de confrontar la representación que poseen de sí mismos como educandos. Esta exigencia, basada en el habitus del investigador novel, es lo que apunta, ya sea, hacia la sensación de bienestar o la vulnerabilidad. Esta exigencia será interpretada de diferentes maneras, lo cual es necesario que, en el afán de procurar al Yo-Errático en su postura autorregulatoria, deberá estar guiada por un acompañamiento del profesor de forma constante y, de forma especial, con una retroalimentación que permita la reflexión de sus errores y la introspección de ese Ethos que está formándose.

En este contexto áulico aparecen estos cuatro elementos ya mencionados, como son la aplicación del aprendizaje, el nivel de exigencia, la explicación y la retroalimentación, que determinan el continuum experiencial y permiten que la representación de los estudiantes pueda ser a favor o en detrimento de su nivel de autoeficacia académica, de su introspección sobre su habitus investigador, de la facilidad para reflexionar sus errores, realizar una toma de decisiones efectiva y monitorear las consecuencias de su conducta.

Es en este nivel de interacción académica donde el estudiantado puede, a partir de las sensaciones de bienestar o de vulnerabilidad, representarse a sí mismo en relación con la FI, de tal forma que esta puede ser entendida como un enemigo insospechado que viene a destruir la frágil seguridad constituida por los sesgos

cognitivos, a lo largo de su carrera, o, por el contrario, ser vista como una oportunidad única para establecerse de una manera diversificada dentro de su disciplina, con comodidad y compromiso.

Contexto Áulico Social

Como se estableció durante el capítulo VI, los impactos que generan las relaciones interpersonales entre compañeros pueden tener un efecto más profundo que los mismos aprendizajes que suceden en el terreno formativo de la investigación.

De acuerdo con los resultados que marcó el alumnado de la UH, los ambientes hostiles entre coetáneos poco favorecen una respuesta comprometida y una sensación de comodidad en los encuadres de la FI.

Los ambientes donde la competitividad está marcada de un modo hostil, donde los compañeros buscan la tenencia de una calificación que satisfaga sus expectativas como símbolo de superioridad, de unicidad, de ser exclusivos y diferentes a los demás, que no extravían su identidad entre la multitud de colegas que también persiguen el éxito profesional y social, torna el clima áulico en una competitividad sin sentido.

La hostilidad, abierta o encubierta entre coetáneos, daña la co-regulación y, por ende, la autorregulación, permitiendo el paso a conductas generalizadas de facilitación social como el déficit en el control de impulsos, bajo nivel de atención, aversión a la lectura, procrastinación y, en suma, una sensación de inhabilitación aprendida generalizada.

Sin embargo, el Yo-Errático oscila entre diferentes manifestaciones y, cuando la FI es percibida de un modo amenazante, especialmente durante la transición del

seminario de tesis, la representación de sí mismos como no preparados académicamente para enfrentar sus propias exigencias investigativas, los impulsa a proceder a una falsa cohesión, a través de la generación emergente del discurso oculto, es decir, narrativas de animadversión cargadas contra la asignatura y/o la figura responsable de su enseñanza; pero, siempre a sus espaldas, cuya función principal es generar catarsis entre coetáneos, al mismo tiempo que disminuye la sensación de vulnerabilidad cuando perciben que no son los únicos en sentir aquello, diluyendo la posibilidad de asumir responsabilidades.

Entonces, este detrimento de la cultura del logro en el Yo-Errático, es una cultura de la no-cohesión: su piedra angular será el daño en la co-regulación, alimentada por esta competitividad sin sentido.

Contexto Institucional

Aunado a lo anterior, la calidad escolar de la universidad impacta en esta respuesta psicológica. El continuum experiencial del Yo-Errático se ve comprometida cuando la institución de educación superior, como en este caso fue la UH, no opera desde los estándares de calidad básicos que se esperan, de modo objetivo.

Los bajos niveles de calidad impactan a través de la ausencia de la cultura investigativa. ¿Es posible hablar de una ausencia? Así es, ya que cuando no se promueve la investigación, el currículum se muestra escindido, con nulo enriquecimiento transversal de la educación, aunado a una faceta oculta donde, a través de distintas prácticas escolares y pedagógicas, se promueven ideas y fines larvados que invitan a que el Yo-Errático refuerce la interpretación derrotista de su capacidad para desarrollar

el habitus del investigador novel.

Estas prácticas también las promueve el docente que, al estar frente a grupo, en los espacios de formación académica, ya sea en cualquier modalidad, presencial, on line o mixta, no usa efectivamente el tiempo en clases, acorde a las circunstancias tecnológicas de la clase, con un desempeño estéril a nivel didáctico, lo cual solo fortalece la idea de que la investigación no guarda ninguna vinculación con su perfil profesional y es una 'asignatura relleno' que a nadie beneficia. De hecho, sin advertirlo, se pueden promover resistencia al cambio, aversión a la lectura e indisposición para el aprendizaje.

Pero, también, las instalaciones, la infraestructura vistos en el acceso a una biblioteca física o electrónica, el uso eficiente de las plataformas educativas, contar con el suficiente equipo de cómputo en correcto funcionamiento y el acceso a internet también son elementos que producen un impacto positivo o negativo, según sean sus cualidades.

En suma, esta ausencia de cultura investigativa se trasmina en el ambiente, en la administración escolar y se impregna en el olor de la calidad escolar brindando la impresión de que 'no importa qué tan fácil o difícil sea, aquí no aprenderás a investigar'. Esos mensajes son los que un Yo-Errático, con una representación vulnerable frente a los símbolos de la investigación, con una inhabilitación aprendida, al amparo de la sensación de ansiedad y un bajo nivel de monitoreo de la toma de decisiones, percibe y rápidamente concluye que eso de la investigación es todo, menos enriquecedor.

Condición Socio-familiar

Aunque no resultaron ser un contexto como tal, las tensiones familiares y sociales

de donde emerja el alumnado poseen su propia zona de influencia: son inmunes al impacto que producen el contexto áulico e institucional.

Los fines y valores propios del estamento y los círculos sociales a los que pertenece el estudiante son un contrapeso de los fines y valores personales que pueda erigir y que promueva la institución.

Sus prácticas afectan el continuum experiencial; especialmente, en la parte relativa a las creencias o ideaciones cargadas de afecto aprendidos previamente, ya que aceleran la presencia de sesgos y estos son los que se ejecutan al momento de responder a las exigencias de la FI, como son los machismos cotidianos, favoritismo al endogrupo o los sesgos de estereotipo, donde se privilegian las características personales, intelectuales y formativas de sí mismo sobre los demás, sin importar la edad, el sexo o la diversidad de caracteres.

Si bien las condiciones socio-familiares no entran en contacto directo con las experiencias formativas de la investigación, con sus propios valores y prácticas, promueven cierto tipo de conducta que, en algunas ocasiones, responde mediante el compromiso; mientras que, en otros casos, incita a la debilidad autorregulatoria, sin posibilidad de autoevaluar sus conductas y sin introspección de cómo su nuevo rol de investigador, su habitus de investigador novel puede transformar las condiciones de vida, propia y ajenas, ligadas al trabajo y a otros círculos sociales cercanos.

Oscilación del Yo-Errático: el Contexto del Silencio

Como un quinto contexto; pero, estipulado en diferencia de los demás, aparece la representación de sí mismo, el contacto del estudiante consigo mismo mediante su

propia imagen, su propia representación que, más allá de las sensaciones y de la conexión entre conductas y emociones, representa el peso y contrapeso de un ideal que debiera ser y una posibilidad real de lo que llegará a ser: esa es la postura del silencio, no siempre abierta, no siempre explícita en palabras; incluso, no siempre consciente debido a la solidez y flexibilidad de la estructura cognitiva y, sin embargo, es su carga ética la que siempre se muestra presente. En el actual estudio de caso se considera al Ethos, a la ética como ese contraste entre el ser y el deber ser.

La elección vocacional es lo que puede determinar y, relativamente, predecir, el grado en que el estudiante generará actitudes positivas hacia la investigación, en este caso, formativa. Esta preferencia demuestra el grado en que el discente se conoce a sí mismo, conoce la opción profesional elegida y, de paso, genera una idea fantasiosa de cómo deberá su vida a partir de su adhesión académica.

En esta elección va inmersa la tensión socio-familiar, y no se situará solo en ese plano, sino que le acompañará por toda su trayectoria formativa superior con su pretensión del statu quo del conocimiento. A partir de ese momento, el Yo-Errático empezará su trayectoria y su continuum experiencial variará, por lo tanto, su respuesta psicológica podría sufrir ciertos cambios o no, todo dependiendo de cada caso en particular: ‘¿Podré continuar mis estudios con el tiempo, el dinero y el esfuerzo que se necesita?’.

Los grandes cambios que el Yo-Errático vivirá en lo referente a su continuum experiencial es respecto al grado en que la autoevaluación suceda constantemente. El estudiante puede pretender un ideal; pero, si no sucede la introspección, no habrá oportunidad de conciliar las acciones que difieren del camino a ese ideal o no podrá

discernir de los sesgos y resistencias que siguen persistiendo. A esa experiencia, cualquier persona externa le podría llamar ‘contradicción’.

De igual manera, otra situación que cambia el continuum experiencial del Yo-Errático es cuando, a la par de la introspección, no se faculta en el discente su capacidad de vincular la vida cotidiana con su carrera en particular. Si dicho educando o educanda no los vincula con su habitus profesional naciente, no se establecerá la extrospección y no habrá toma de consciencia de las consecuencias de sus acciones, dificultando la posibilidad de verificar cuánto, como universitario, puede incidir en la realidad.

Por lo tanto, las preguntas éticas: ‘¿Quién soy?, ¿Cómo puedo ser?, ¿Cómo debo ser?, ¿Seré como los demás?, ¿Qué necesito para ser diferente?’, asaltan a cada instante, por lo cual, con los cambios micro-sociales de su aula y de su universidad, se enfrenta a la dificultad del monitoreo. De hecho, durante la carrera, los valores relativos a la utilidad, el beneficio y la valoración tienden a cambiar y, precisamente, adquieren un nuevo cariz cuando suceden los escenarios formativos de la investigación.

Entonces, cuando el estudiante se enfrenta al fenómeno de la FI, se está enfrentando, en realidad, al habitus del investigador: de ahí la relevancia, de que sea un investigador el que enseñe la investigación y que, a la par, promueva sus valores: mediación, andamiaje, acompañamiento vicario, claridad en la comunicación oral, uso eficiente de tecnologías y con un nivel de exigencia que se refleje en su retroalimentación ardua. Es la retroalimentación lo que promueve la autoevaluación y la que pone en cuestionamiento el ‘riesgo’, propio de la esfera emocional, porque invita a la reflexión de su propio habitus.

Se insiste que las actitudes hacia la FI, son en realidad, hacia el habitus del

investigador y es, precisamente, la capacidad de autoevaluación, vista en las prácticas magisteriales de la retroalimentación, la que robustecerá la práctica autorregulatoria. Esa facultad de autorregulación, en un Yo-Errático tendiente a la vulnerabilidad, resistente, inflexible, con uso pleno de sesgos, es quien la vive de modo ansioso; pues, es la que más confronta ese ideal y realidad del ser, cuestiona y pone en entredicho gran parte de su representación: por ello, es que la FI se vuelve un enemigo o una cosa aberrante.

Es así, la gran importancia de la figura del profesor: de él o de ella depende que el estudiante desvele su propio habitus de investigador novel: disciplinado, curioso, sistemático, en búsqueda de asesoría, dudoso, empírico, entre otros. Y, aun así, este habitus puede confrontar ese ser ideal y real, por lo tanto, los cuestionamientos éticos siguen sucediendo: '¿deseo ser como el profesor?, ¿Es redituable ser como él?, ¿Para qué ser un investigador?, ¿Por qué podría serlo?, ¿A quién le importaría?'.

Debido a que la formación no deja de estar sujeta a los hilos curriculares y burocráticos, la imposición de un número vigesimal que simbolice la calificación, como se explicó antes, desata ciertas sensaciones particulares: '¿Aprobaré?, ¿Obtendré 10?, ¿Para qué tener 10?, ¿Si lo consigo o no, seré exitoso?'.

Por este mismo debate, es que pareciera también que existe una contradicción, y no, como tal, es una oscilación: ¿Quién no desea el mejor puntaje y, de paso, haber obtenido el máximo aprovechamiento? No es una contradicción, cuando el Yo-Errático, aún en proceso de desarrollo profesional, desea un objetivo y otro que parecen antitéticos. El problema es qué tanto autoevalúa y revisa, el estudiante, a modo de introspección, su propio monitoreo conductual hacia las metas y cómo retroalimenta su propio actuar. Qué tanto su representación propia se fortalece ante el símbolo de la

investigación que es otro menester que habla de respuestas psicológicas muy diferentes.

Cuando el alumnado se enfrenta a la reducida forma de comprender la investigación mediante tesis, todavía sigue presente la tensión socio-familiar; pero, ahora, los valores de utilidad, beneficio y valoración aparecen diferentes del inicio del ciclo universitario. También se aparean con otras dos tensiones, la institucional que exige que el educando demuestre el supuesto perfil competencial que se ha incentivado y, por otro lado, su pregunta perenne en medio de un inminente egreso: '¿Quién soy y hasta dónde podré llegar a ser?'.

El Yo-Errático cruza por una cantidad de cambios que, en mancuerna entre un conocimiento sólido de sí mismo y una autorregulación efectiva, le permiten ser un Yo-Generador-de-conocimientos; pues, habría transitado por las facetas éticas del aprendizaje, de los cuestionamientos y confrontaciones que se viven en silencio.

El Yo-Generador-de-conocimientos es producto de una tensión ética en todos los contextos y en lucha constante por una mejor representación de sí mismo. Es el que ha podido transitar con inseguridad; pero, aprendió de sus errores, mejorando su habitus y logrando que su interés en su disciplina haya sido la base de la motivación por aportar algo en ella y a partir de ella. Esa motivación explica, por sí misma, su sensación de autoeficacia académica, su comodidad; pero, de forma particular, su compromiso para el cambio.

El Yo-Generador-de-conocimientos es el superviviente de las tensiones éticas que le acompañaron desde la elección vocacional y ha significado a la FI como un reto fácilmente vencible, cuyo riesgo es siempre presente: esa motivación siempre le impulsa a que todo conocimiento desemboque en un objeto de estudio.

Conclusiones

Este último apartado se inicia agradeciendo al amable lector su paciencia por haber acompañado a este autor con su lectura durante los capítulos precedentes. En el presente apartado se relatarán las conclusiones formuladas para cerrar este trabajo de investigación.

En primer lugar, se demuestran las coincidencias y diferencias contrastadas con el desarrollado y multicitado estado del arte, respecto al cúmulo de antecedentes que fueron localizados sobre el presente tema.

Posteriormente, se responderán a las preguntas de investigación que se asentaron en la parte metodológica y que posibilitaron la dirección empírica que se siguió durante el presente estudio de caso. Más adelante, se compartirán las contribuciones que se formularon, a lo largo de la recolección y análisis de datos, para finalizar con la mención de las perspectivas a futuro.

No es intención molestarle más, amable lector; pero, se considera necesario seguir avanzando por las siguientes cuartillas donde, no solamente se encuentra una síntesis, sino la reafirmación de las ideas capitales que se han desarrollado en este transcurrir científico.

Crean o no, el finalizar esta trayectoria juntos, puede ser, tanto para el autor como para ustedes, una triste despedida; pero, a su vez, una esperanzadora promesa, como se mencionó al finalizar la introducción, de seguir juntos, en base al legado que pretende plasmar este libro: ustedes decidirán. Sean, otra vez, bienvenidas y bienvenidos.

Discusión

Como es posible atestiguar desde el inicio de este libro, la presentación de antecedentes es amplia y, además, supera el número básico de estudios concentrados en el estado del arte. Para facilitar su lectura, se dosifica esta discusión en las siguientes partes: discusión sobre la justificación del estudio de las actitudes, así como la relativa a los resultados psicológicos, académicos, socioacadémicos y contextuales.

Discusión sobre la Justificación del Estudio de las Actitudes

Tal como se mencionó entre las páginas que dan vida al capítulo III, se encontró que todos los antecedentes mostraban diferentes justificaciones sociales, económicas y micropolíticas sobre las cuales debía apoyarse el moldeamiento de actitudes positivas hacia la investigación para favorecerlas; no obstante, en el presente estudio de caso se demostró lo contrario: las ‘actitudes’ hacia la investigación y la estadística, son la consecuencia directa de una enseñanza estéril de la investigación, déficit curricular, la inhabilitación en resolución de problemas, ambigüedad en el concepto de investigación, competitividad entre estudiantes, ausencia de cultura investigativa y docentes no preparados para su impartición; en suma, bajos niveles de calidad escolar.

Discusión de Resultados Psicológicos

Respecto a los resultados obtenidos, como se señaló algunos epígrafes atrás, existe aparente coincidencia con los análisis factoriales que desarrollaron Cota, et al. (2019), Luna (2021) y Quezada, et al. (2019), donde señalaron que las actitudes se componen de acuerdo con el modelo ABC: afecto, conducta y cognición. Como se

explicó, la valoración de estos resultados son los que permiten conocer la diferencia subyacente, ya que en el actual estudio de caso se estima que estos tres elementos son una caracterización simplificada que antecede a una explicación más sistemática de la configuración de las actitudes.

Sin embargo, sí se pueden encontrar coincidencias totales con los factores identificados por Aldana, et al. (2020) como son valoración, desinterés y vocación en la investigación, ya que en el actual estudio se pudo explicar la importancia de los valores de la ética formativa y la implicación personal mediante el interés en el habitus del investigador novel.

Castro (2017) pudo definir que los factores de las actitudes hacia la investigación se definen en satisfacción – agrado, apropiación conceptual, comportamiento de aprendizaje, exploración sistemática y habilidades percibidas. En este caso, se puede afirmar que existió una ligera similitud, ya que los tres últimos factores mencionados guardan vinculación teórica con el desempeño competencial transversal que se define como necesario para el aprendizaje de la investigación.

Ahora bien, a lo largo de los capítulos IV a VI, se puede revisar que existieron algunas expresiones verbales en los informantes que pueden ser asociadas con actitudes positivas; pero, también, con actitudes negativas. Sin embargo, durante el estudio se mencionó que, al igual que en el estado del arte (Abanto, et al., 2024; Casimiro, et al., 2020; Castro e Hilario, 2021; Cruz, et al., 2021; Duarte y Kwang, 2024; Herrera, et al., 2021; Loayza, 2021; Navarro, 2020; Quispe y Vásquez, 2022; Regatto y Viteri, 2024; Salaiza, et al., 2022; Sánchez, 2021; Viteri y Regatto, 2024; Zapana, 2020), tampoco se encontró una tendencia clara, mencionando que las posturas neutras o

medianamente favorables, en realidad, son diferentes respuestas psicológicas que cambian acorde con los contextos y pueden oscilar en relación con los valores y prácticas internalizadas previamente.

Otro asunto de vital importancia fue que, según los antecedentes encontrados, la autorregulación (Paredes y Moreta, 2022), los métodos pedagógicos activos como el aprendizaje cooperativo, por problemas o por descubrimiento (Casimiro, et al., 2020; Loza, 2021), la percepción (Cruz, et al., 2021; El Achi, et al., 2020; Huaroto y Magallanes, 2020; Male y Lumbantoruan, 2021; Ochoa-Vigo, et al., 2016; Romaní y Gutiérrez, 2022), la motivación (De Tran, et al., 2022; Male y Lumbantoruan, 2021; Pedrosa, 2020; Romaní y Gutiérrez, 2022; Salaiza, et al., 2022; Zapana, 2020), las habilidades sociales (Loza, 2021), la ansiedad (Sánchez, 2021), la confianza y el agrado (Regatto y Viteri, 2024), las creencias (Castro, 2017; Barrios y Delgado, 2020; Guillén, et al., 2020; Herrera, et al., 2022; Loza, 2021; Navarro, 2020; Paredes y Moreta, 2020; Pedrosa, 2020; Ruz, et al., 2020), el interés (Castro, et al., 2020; Male y Lumbantoruan, 2021; Quezada, et al., 2019) y la autoeficacia académica (González, 2025; Regatto y Viteri, 2024; Viteri y Regatto, 2024) se articularon bajo la forma dinámica de las experiencias psicológicas que el Yo-Errático, la cual iba configurándolas conforme a su paso por la formación académica de la investigación, considerándolos como componentes que actúan como parte de su estructura, dinámica y respuesta psicológica ante diferentes contextos o, también sea dicho, son parte de su transformación ético formativa.

También, Martínez y Guzmán (2021) señalaron que el estudiantado colombiano universitario posee actitudes positivas hacia dicho proceso académico. Por lo contrario,

existe una alta coincidencia entre este análisis y los resultados obtenidos por Loayza (2021) en estudiantes peruanos de Psicología, cuando se estableció que si bien, las actitudes hacia la formación investigativa favorecen el desarrollo de la estadística, también se hace presente la inseguridad personal para afrontar una investigación

Aunque existe correlación positiva, alta y significativa entre la formación en investigación y las actitudes hacia la investigación, como sucedió en el caso de Castro e Hilario (2021) en estudiantes peruanos de Educación, estas últimas se ubicaron en un nivel regular, lo cual no se estableció en el actual estudio, por considerar que la preparación académica de la investigación impacta en la experiencia de los estudiantes y no al revés.

Los datos que arrojaron la investigación de Sánchez, et al. (2020) muestra una similitud que no solo es alta, sino también profunda, ya que los estudiantes venezolanos del ramo económico - administrativo perciben irrelevante la investigación y, sin embargo, desean participar en más actividades de este corte. Por otro lado, a pesar de que conciben que su formación es necesaria para su perfil profesional, no consideran relevante la elaboración del obligatorio Trabajo Especial de Grado que les permite acceder al título profesional.

Todo lo anterior, es sin duda, una aparente contradicción de los estudiantes y, como se explicó en los capítulos V y VI, no existe tal, sino una oscilación experiencial donde los estudiantes dan una respuesta psicológica a diferentes estímulos, de acuerdo al grado de armonía en que el conocimiento previo armonice con el contexto.

Esta investigación da un paso delante de la propuesta psicológica impulsada por González (2025), en el que señala que los estudiantes duranguenses de carreras

económico – administrativas mostraban manifestaciones consideradas como ‘Posiciones paradójicas’ y ‘Posiciones duales’, en las cuales se mostraban formas antitéticas de respuesta frente a las exigencias propias de la formación investigativa.

En el actual estudio de caso, se complementa esta explicación señalando que estas posiciones se relacionan con las sensaciones de vulnerabilidad y de bienestar, donde se configura la representación ética del propio estudiante ante los símbolos de la investigación durante el contexto áulico de tipo académico. Las ‘posiciones’ aludidas por González (2025) son una oscilación experiencial del estudiantado abordado.

Fue común que los discentes en el estudio de caso, al enfrentarse a las tareas propias de la formación en investigación, poseyeran manifestaciones de ansiedad, tal como lo explicaron Estrada, et al. (2021), González (2025), Guzmán (2021), Herrera, et al., (2022), Paredes y Moreta (2021), Regatto y Viteri (2024), Rojas, et al. (2020), Salaiza, et al. (2022) y Sánchez (2021), ya que algunos discentes mostraron abiertamente la tensión y preocupación que les generaba esta formación.

Discusión de Resultados Académicos

Un aspecto similar sucedió en el estudio de El Achi, et al. (2020), cuando se estimaron actitudes positivas hacia la formación en estudiantes libaneses de Medicina; sin embargo, un aspecto poco explorado en la actual investigación fue qué tanto el rendimiento académico mejora este tipo de configuración psicológica, lo cual puede ser una oportunidad a desarrollar en el futuro.

De acuerdo con los resultados de Perdomo y Morales (2022), los estudiantes universitarios mostraban dificultades en la aplicación de formatos de estilo y redacción,

así como déficit en la gestión del tiempo, ocurriendo exactamente igual entre el alumnado estudiado para la presente indagación. Al igual que esto, las similitudes con Caicedo, et al. (2021) también son manifiestas cuando los estudiantes colombianos de Pedagogía externaron falta de disciplina y reflexión en la construcción de los objetos de estudio.

Tanto Estrada (2019) como Marmisolle (2021) identificaron percepción de error en el desarrollo de la competencia comunicativa escrita, lo cual no fue parte de los resultados obtenidos en el presente estudio, convirtiéndolo, también, en un factor de exploración en nuevos estadios de investigación.

Existen similitudes amplias con los resultados de González (2021) donde señala que los estudiantes duranguenses demostraron variación en la sensación de autoeficacia percibida dependiendo de la calificación obtenida, situación idéntica que ocurrió en la presente investigación. En esta misma tesitura, se encuentra una igualdad de resultados cuando los estudiantes universitarios panameños mostraron un desinterés abierto por la lectura, como lo expresaron Álvarez y Garrido- Córdoba (2025).

A lo anterior, se añade que se encuentra coincidencia parcial con los hallazgos de Morquecho y Vizcarra (2021), ya que los estudiantes jaliscienses de Psicología, así como la muestra que participó en el actual estudio, señalan deficiencias para operar la competencia del trabajo en equipo; sin embargo, las diferencias estribaron en que los discentes de la Universidad Homérica admiten ser competentes en la gestión de la información.

Por último, también se encontraron hondas diferencias entre los resultados de Calderón (2020), Fontanilla y Mercado (2021) y Zacarías, et al. (2021) y los presentes, ya que en esta indagación se detectó que la gestión del profesorado determina las

tendencias de aprendizaje, superficial o profundo, marcado diferencias respecto al estudiantado peruano y venezolano, quienes mostraban un desarrollo competencial disímil, es decir, fortaleza en el compromiso con la investigación y debilidad en su proceso de producción.

Discusión de Resultados Socio-académicos

Como se podrá revisar durante los capítulos precedentes, la información que expusieron los informantes, tanto los varones como las mujeres, mostraron actitudes tanto positivas como negativas, lo cual, es plena coincidencia con la mayoría de los investigadores que formaron parte del estado del arte (Castro, et al., 2020; Cruz, et al., 2021; De Tran, et al., 2022; Mestas, et al., 2024; Quispe y Vásquez, 2022; Romaní y Gutiérrez, 2022; Regatto y Viteri, 2024; Santabárbara y López-Antón, 2020; Viteri y Regatto, 2024).

Por otro lado, debido a que solo se estudiaron informantes que estaban en la fase final de sus estudios, no se pudo comprobar si existe una preponderancia favorable en estudiantes que se ubican en los niveles tempranos de su formación en pregrado, tal como lo identificaron El Achi, et al. (2020) y Loza (2021). Sin embargo, en el presente estudio de caso, tanto en la generación de estudiantes del año 2024 como del 2025, se encontraron algunas verbalizaciones asociadas a las actitudes negativas en discentes que se encontraban preparándose en su segunda carrera y, por lo tanto, contaban con experiencia previa en formación investigativa, diferenciándose de los hallazgos difundidos por Castro, et al. (2020), Loayza (2021) y Romaní y Gutiérrez (2022), quienes

demonstraron que la experiencia provocaba una postura mayormente positiva sobre la investigación.

No obstante, la mayor concordancia comulgó con los datos recolectados por González (2025) y Sánchez, et al. (2020), donde se pudo comprender que el alumnado de estudios económico – administrativos mantienen actitudes que no pueden ser catalogadas como positivas o negativas hacia la formación en investigación, ya que el proceso de desarrollo académico posee diferentes manifestaciones que no pueden ser catalogadas de una forma particular, sino que explican las ventajas o desventajas de mejorar la dinámica formativa para involucrarse más en la investigación; lo cual, a su vez, se distancia de Castro, et al. (2020), El Achi, et al. (2020), Olivera (2020), Pedrosa (2020) y Serje, et al. (2021), quienes afirman que los estudiantes de Ingeniería, Medicina y Psicología muestran actitudes positivas hacia la investigación y la estadística, por encima de otras disciplinas.

Discusión de Resultados Contextuales

Se estableció que el contexto institucional, a través de la baja calidad escolar y, por ende, la ausencia de cultura investigativa, impacta sobre la configuración psicológica de las actitudes, lo cual debilita, también, el aprendizaje de la competencia investigativa. Castro (2021) señaló, de igual manera, que la adhesión de estudiantes peruanos de Odontología, previa a diferentes grupos de investigación, faculta las competencias investigativas; mientras que, Ibérico (2021), sostiene que los estudiantes peruanos de Derecho son influidos por los factores institucionales en la elaboración de tesis. Paz y

Estada (2022) también convergen en que la estructura curricular impacta en el desarrollo de los aprendizajes.

Un aspecto que sí fue una rotunda coincidencia respecto a las muestras de estudiantes que abordaron El Achi, et al. (2020), Estrada, et al. (2021), Huaroto y Magallanes (2020), Male y Lumbantoruan (2021) y Romaní y Gutiérrez (2022), quienes mostraron una valoración negativa hacia los recursos institucionales, como currículum, ejercicio pedagógico y perfil competencial del docente, acceso a tecnologías y espacios formativos ligados a la investigación, ya que en el presente estudio de caso, se mencionó los bajos niveles de calidad escolar se traducen en una ausencia de cultura investigativa.

En cuanto a los estudios que versaron sobre la formación investigativa, se pudo detectar que existió una abierta diferencia entre los resultados encontrados y los obtenidos por Álvarez, et al. (2023), ya que, en ese caso, los discentes colombianos consideraban adecuada su formación en cuanto al perfil docente, revisión teórica y vinculación con actividades extracurriculares en investigación; por lo que los estudiantes de la Universidad Homérica consideraban que faltó mayor nivel de calidad en todos esos aspectos.

Resolución de Preguntas de Investigación

Parte fundamental de cualquier estudio de investigación es dar respuesta a sus preguntas, tanto general como específicas, que significaron ser la dirección metodológica a resolver dentro del presente estudio de caso. Por esta razón es que se procede a contestar cada una de ellas y, para estos efectos, en primer lugar, se iniciará con la respuesta a las preguntas específicas para avanzar hacia la general, dejando, para el

último lugar, brindar respuesta a diversas interrogantes emergentes que sucedieron a lo largo de la investigación.

La primera pregunta específica fue: ¿Cuál fue el significado académico que los estudiantes de las carreras económico – administrativas de la Universidad Homérica, entre los años 2024 a 2025, generaron hacia la investigación?

En la apariencia no existió un significado académico de la investigación que no fuera el conocimiento o, mejor dicho, la producción de conocimiento. Esa apariencia puede ser fundamental; pero, en ningún momento, es un significado. Este último fue variopinto, ya que representó diferentes matices y carices, dependiendo del estudiante en el momento en que fue entrevistado.

Como se señaló con anterioridad, el símbolo de la investigación podía variar: ser una computadora o una máquina de maquiladora; sin embargo, el significado más importante nace en cómo el o la discente se representaba a sí mismo en relación con el contexto áulico académico: la profundidad y flexibilidad del conocimiento de sí mismo o sí misma en relación a la investigación.

Por ejemplo, si el desconocimiento parcial e inflexible de sí mismo, de la carrera y de la metodología de la investigación es acentuado, desatará una representación frágil del propio educando, desarrollando la sensación de vulnerabilidad, asociada a la generación de sesgos que conllevará mayor incremento en tal sensación. Aquí el significado de la investigación puede ser amenazante.

Si, por el contrario, existe un conocimiento, aunque no sea suficientemente sólido; pero, es flexible, sobre sí mismo, la disciplina de estudio y la metodología, implicará mayor uso de la autorregulación, procurando mayor consciencia y monitoreo de las

decisiones que se tomen y mayor incremento en la sensación de bienestar. El significado, por lo tanto, de la investigación es atractivo, práctico, un reto por asumir y resolver.

Otra cuestión que dificulta esclarecer un significado en particular es que la identidad en proceso formativo del alumnado, conocido como Yo-Errático, se enfrenta al habitus del investigador, el cual puede generar una repulsa acentuada hacia este proceso o, por el contrario, sentirse tentados a estar inmersos, desarrollando sus propias prácticas y, con ello, sus propios cuestionamientos,

Por lo anterior, el cuestionamiento de la imagen de sí mismo que se fincó desde la elección vocacional permite que estos significados de la investigación puedan cambiar, variar y modificarse al paso del desarrollo del habitus del investigador novel o de las resistencias al cambio que se generen.

La segunda pregunta específica fue: ¿Cómo percibieron los educandos la conexión entre la cultura investigativa de la Universidad Homérica con el desarrollo de las actitudes hacia su proceso formativo?

Como se relató, la ausencia de la cultura investigativa fue el factor dominante demostrando que existía un déficit de la transversalidad en materia curricular, escaso y fallido equipo tecnológico y didáctica estéril por parte del equipo docente. En suma: un bajo nivel de calidad escolar en dicha universidad.

Por lo anterior, en este bajo nivel se infiltraba la idea de que los estudiantes no podrían aprender a investigar, a través del currículum oculto y la reducción burocrático - simbólica de la tesis como único elemento fehaciente del quehacer investigativo.

Esa ausencia de cultura investigativa no solo era percibida y señalada desde la

narrativa de los estudiantes, sino también era la que más afectaba su sensación de vulnerabilidad. Este escenario les permitía tomar decisiones que no monitoreaban y que, conforme a las expectativas de desempeño investigativo, eran fallidas, aumentando la resistencia al cambio, la inhabilitación aprendida, la evitación de la clase y la procrastinación.

La ausencia de cultura investigativa implicó que su formación fuera percibida como innecesaria e inadecuada, por lo cual el cuestionamiento de la ética formativa del Yo-Errático giró hacia la pertinencia y viabilidad de revisar una clase que, además de aparecer en el último periodo académico, era un extraño enemigo que no se sabía, a ciencia cierta, por qué estaba presente.

Aunque pareciera que el alumnado estudiado nunca fue consciente de la conexión entre la cultura investigativa y las actitudes hacia la formación investigativa, sí era patente en el auge de la sensación de vulnerabilidad y en el aceleramiento de los sesgos cognitivos que les permitían soldar la idea de que, en caso de fracasar en dicha formación, no sería su responsabilidad, sino la de otros, incluyendo la universidad.

Nuevamente, recurriendo a la respuesta anterior, no es que todos los estudiantes no fueran conscientes de ese nexo, sino que solo unos cuantos pudieron entenderlo en base a la regulación de las consecuencias de su toma de decisiones en relación con el contexto institucional que les rodeaba.

La tercera pregunta específica fue: ¿Cómo percibieron los discentes su papel como investigadores en el marco de su proceso de formación?

Esta percepción radicó en el desarrollo del habitus del investigador novel. Las prácticas de este nuevo rol, inhóspito pero conflictivo, se centraban en el reconocimiento

de la importancia de la disciplina, la curiosidad, la sistematización de la información, la necesidad del trabajo empírico, la búsqueda de orientación y, en definitiva, más allá del carácter investigativo, que el estudiantado pudiera asumir responsabilidades y ser hábil en resolver problemas cotidianos.

Este nuevo rol, este habitus, solo se realizarían mediante la acción conjunta de tres condiciones que funcionarían al mismo tiempo y que conectarían el punto de flexibilidad del Yo-Errático con su ética formativa:

Primero, la autoevaluación, como parte de la autorregulación, debería desarrollarse desde la introspección, desde la concientización y aprendizaje de la metodología investigativa en las clases, posibilitando la emergencia de un conocimiento neófito de sí mismo, en su calidad de un investigador novel. Por lo tanto, la introspección catalizaría este habitus.

Segundo, y en relación con lo anterior, cuando el estudiante es capaz de reconocerse como posible investigador novel, hace suyas críticas e intereses que giran alrededor de su disciplina. Si la elección vocacional pudo traer, en sus fauces, la adhesión e identificación, puede motivar a que todo elemento de la vida cotidiana, la vida fuera de la universidad, producto de sus condiciones socio-familiares y laborales, pueda ser erigida como objeto de estudio, intentando, con la correspondiente habilidad, dar respuesta a dichas problemáticas.

Por último y tercero, la relación pedagógica basada en la explicación detallada de la metodología, la retroalimentación reflexiva y la exigencia basada en el compromiso del profesor investigador, genera un vínculo, a manera de espejo, donde su habitus es el estímulo al cual el estudiante se puede posicionar y representar la investigación y a

sí mismo en función de esta, permitiendo la crítica a la investigación desde la ética formativa.

La cuarta pregunta fue: ¿Cuáles fueron los procesos mediante los cuales los estudiantes construyen significados sobre las actitudes hacia la formación investigativa, considerando sus trayectorias personales, académicas y vivencias socioemocionales?

En este caso, como revisó en el apartado precedente, las actitudes o el continuum experiencial de respuesta psicológica en relación con el ambiente no guardó ningún tipo de vínculo en particular con la edad, el sexo, la carrera, e, incluso, con los antecedentes formativos.

Tanto la edad como el sexo, en concordancia con los desarrollos teóricos más recientes, no poseen alguna cualidad en específico que permitiera generar una tendencia clara que pudiera renovar las bases teóricas, lo cual dependía más de las características escolares y sociodemográficas de las muestras contenidas en el estado del arte que otro factor teórico más importante. Si se puede adjudicar esta determinación al sexo, la edad y la carrera, se estaría dando probabilidad a que los machismos cotidianos y el sesgo de estereotipo emerjan sin dar respuesta útil a la pregunta.

Por otro lado, los estados emocionales, como se explicó, son las consecuencias de las actitudes, es decir, reflejan las representaciones personales que el estudiantado hace de sí mismo en función de la formación investigativa.

También, como se explicó, la calificación representa la competitividad para lograr el símbolo unívoco de superioridad, unicidad y trascendencia por encima de los compañeros, siendo el móvil principal de la cultura de la no-cohesión entre compañeros. Los antecedentes formativos, como se explicó en la discusión, tampoco guardan una

especial relación con las actitudes; pues, no importó si, en estudios previos de licenciatura, se hubieran formado en investigación: la respuesta psicológica era casi invariante porque su propia representación particular no había cambiado.

Por último y lo que sí cobró especial significado fue la elección vocacional: esta sí, sin llegar a darle un rol sobrevalorado de determinación, impacta directamente en la representación de sí mismos, sus valores y el conocimiento propio en función de su carrera. Qué tanto ha internalizado los valores y fines de la carrera será esencial para comprender cómo surge o no el habitus del investigador novel, así como también el grado de cuestionamiento del ser y del deber ser de una nueva identidad, integrando la postura investigativa.

Por lo anterior, la pregunta general fue: ¿Cuál fue el proceso de configuración de las actitudes hacia la formación investigativa en dos generaciones de estudiantes pertenecientes a carreras económico – administrativas de la Universidad Homérica, entre los años 2024 y 2025?

Como se ha citado varias veces, para explicar las actitudes, se debe establecer que la identidad del estudiante puede ser asentada, a nivel abstracto, como un Yo-Errático, es decir, una identidad en desarrollo que explica la transición del estudiante desde el mundo académico al mercado laboral, sin distinción del nivel en que se encuentre en sus estudios terciarios.

En este caso, este Yo es errático porque el desarrollo profesional, especialmente visto en la adquisición del habitus del investigador novel frente al del experimentado, que es el docente, sucede al amparo del error, que es la base que le permite aprender y desempeñarse en un nuevo ethos que reconfigura su marco de acción e intervención

en la realidad foránea a las universidades.

Este Yo-Errático cambia su configuración en base a las actitudes que es un continuum experiencial de respuesta psicológica en base al ambiente. Por lo anterior, es que, dependiendo de la calidad de la elección vocacional, la transformación de los fines y valores que contrapongan sus condiciones socio-familiares y laborales, la cultura investigativa en la universidad, el nivel de cohesión en el aula, así como a las prácticas pedagógicas de fomento investigativo tenderá a crear respuestas psicológicas que variará dependiendo de la persona.

Especialmente, cuando los estudiantes se ven confrontados ante el habitus del investigador experimentado, adquieren plena consciencia de lo que es la investigación y, junto con los símbolos que va emergiendo durante su trayectoria académica, da respuesta, siempre refigurando, en contacto con lo mencionado, a su propia representación, ahora, como un investigador emergente.

Su conflicto ético radica en base a la discusión del ser ideal que se había planteado como estudiante y la posibilidad de serlo en las condiciones formativas reales: es lo que le impulsa a dar respuesta al contexto de formación investigativa que le moldea, cuyas responsivas varían de persona en persona, incluso, de momento en momento.

Es el engrosamiento de sus competencias transversales, así como el monitoreo puede realizar de las consecuencias de su toma de decisiones, lo que permitirá el fomento de la cultura del Yo-Errático: la cultura del logro. ¿A qué tipo de logro se está refiriendo? Al logro de las metas del habitus del investigador novel, a la internalización de los valores y fines que encierra la investigación y que le permiten brindarle una

definición y utilidad de esta a su nueva faz como profesional.

Una vez entendido esto, se podrá afirmar que este continuum experiencial, al ser único, singular, modificable, responsivo y oscilatorio, es que las actitudes van mutando constantemente hasta el punto que ni la persona que las erige ni quien las observa puede dar testimonio de su actuación hasta que las respuestas ante esta formación están presentes y son visibles a través de los desempeños en el aula.

Ahora bien, se considera prudente responder a las interrogantes emergentes, que fueron anteriormente citadas, y que vale la pena sacar, nuevamente, ‘a la luz’ para conocer parte de esta disidencia teórica. Estas respuestas serán ordenadas a modo de viñetas, uniendo las interrogantes con sus respectivas responsivas, para favorecer la comprensión del amable lector, tal como se presenta a continuación:

- Si es necesario, como se señaló al principio de este libro, la colaboración entre Estado, empresa y universidades, ¿por qué resulta tan complicado ejercerla desde las actuales demandas sociales y políticas? La repuesta a esta pregunta rebasa, por mucho, la intención y alcances de esta investigación; sin embargo, es posible afirmar que la calidad educativa sigue siendo un asunto pendiente en la educación superior mexicana, afectando, entre muchos menesteres, la cultura investigativa y la posibilidad de que los estudios de pregrado puedan impulsar más que actitudes positivas, sino un perfil más cercano a las prácticas de investigación por disciplina.

- ¿Cómo puede identificarse el deseo de investigar?, ¿Qué principios éticos se pretenden cumplir?, ¿Cómo la comunidad académica avala las normas que ha de regir la investigación? La respuesta a estas preguntas se puede generar desde el momento en que la o el estudiante responde a las exigencias de la formación investigativa. El

deseo de investigar se puede localizar en cómo se formula la elección del objeto de estudio en concordancia con su nivel de motivación, por un lado, y la sensación de compromiso que el o la misma discente acompaña a sus desempeños. De igual manera, la ética formativa implica estar siempre cuestionando, debatiendo, no solo la idoneidad de su indagación, sino la posibilidad de esta investigación que diseña el estudiantado implica el involucramiento personal en la transformación de su disciplina y sus condiciones socio-familiares y laborales. Por esta razón, es que es necesario reforzar la vinculación entre profesores – investigadores y estudiantes, en su rol de investigadores noveles, para ‘espejar’ su habilidad de resolver problemas científicos y asumir la responsabilidad de dar respuesta a la sociedad, formando, entre ambos actores, una renovada comunidad académica.

- Si el discente es un agente que acude a las aulas a formarse en la disciplina que ha elegido, ¿por qué comparar su situación como si tuviese la misma incidencia que un trabajador? Cuando cambia la institución, cambia el profesor, ¿y cambia el discente?

La respuesta a esta pregunta remite a la primera en esta lista de viñetas ya que el estudiante se vuelve el eje central de la calidad educativa y toda la actividad que envuelve el sistema de educación terciaria. Como se relató, la tensión y contexto institucional, con sus propios valores y fines, pretenderá que el estudiante demuestre el perfil competencial con el que ha sido formado; sin embargo, si existen dificultades contextuales, el estudiante no solo será consciente de su debilidad de conocimientos, sino que, además, se mostrará más resistente a enfrentar nuevos desafíos, como es la investigación, por ejemplo. Entonces, sobre la figura del alumnado se entreteje una antinomia que es difícil de gestionar desde la experiencia vivencial de este: debe demostrar competencias que

no han sido formadas y, a su vez, asumir responsabilidades que no son objetivamente asumibles. Por esta razón, es que al estudiante se le brinda un rol antinómico institucional en el cual, de acuerdo con el currículum oculto, debe demostrar aquello que no necesariamente es y, al mismo tiempo, sentirse responsable de las carencias que no estuvieron bajo su decisión. Los educandos, al vivir este tipo de tensiones en su ética formativa, se logran representar a sí mismos desde una representación personal frágil.

Aunque no necesariamente el cambio institucional y áulico académico conducen a un cambio en la configuración experiencial de los alumnos, sí es posible la existencia de una interacción renovada, ya que, parte esencial de esta refiguración sucede desde el seno de la representación de sí mismos frente a, en este caso, los estímulos formativos de la investigación. La presencia de una cultura de la investigación y una cultura competitiva exenta de hostilidad podría beneficiar ciertas prácticas autorregulatorias y, con ello, gradualmente, mejorar la representación de sí mismo.

- ¿Las actitudes siempre necesitan el plano duopólico de un emisor y un receptor?, ¿Son las actitudes una formulación de influencias y conciencias?, ¿Se es posible hablar de actitudes fuera de un contexto teórico psicosocial? En el sentido tradicional de la teoría, es posible que sí. En el caso que se plantea en el presente estudio, no lo es, ya que al ser una experiencia vivencial que cambia su configuración de acuerdo con los contextos donde se desenvuelva el estudiantado, este escenario duopólico quedaría sujeto a la reducción conductual, por una parte, y al razonamiento inferencial en base a unos cuantos elementos.

Por otra parte, en este libro, se propone que esta configuración, en ocasiones,

será mayor consciente que otras, ya que la calidad de la autorregulación será lo que permita el monitoreo de las propias acciones, por lo cual sí existe una interinfluencia entre el ambiente y el estudiante. Esta zona mutua de influencia es alta e intersubjetiva, de tal manera que, en el encuadre de las actitudes, no existe un punto claro de inicio y finalización en este tipo de vinculación, como se señaló anteriormente, por ejemplo, ¿el tedio del alumnado provoca las dificultades didácticas de atención del docente o estas dificultades son las que provocan el tedio del alumnado? Determinando con estas palabras que, en definitiva, el estudio teórico de las actitudes no podría realizarse fuera del contexto psicosocial, por la función correlativa del ambiente en su configuración.

- ¿Por qué algunos elementos como sus componentes, características y dirección sí se encuentran consensuados y otros, como la identidad y funciones, no lo están?, ¿Qué importancia posee el consenso entre investigadores para que, en el caso de las actitudes, se pueda definir qué son y cuál es su importancia dentro del mundo psicológico, académico e investigativo?

De la misma manera que se planteó con anterioridad, el estudio de las actitudes ha atravesado diferentes obstáculos epistemológicos relacionados con el uso histórico de la medición, siendo su comprensión dividida, aceptada como una estructura tripartita de emociones, cogniciones y conducta, la forma más asequible durante el siglo XX, lo cual ha generado un cierto tipo de comprensión, aunque esto no sea la vía más certera de facilitar un marco de interpretación e intervención más amplio.

Aunque pueda ser prematuro el señalarlo, se considera que no existe todavía un consenso para acordar su definición, constitución e importancia; sin embargo, uno de los ejercicios más importantes que se pueden realizar, dentro de la epistemología de la

Psicología es contrastar las teorías, compararlas y cotejarlas, al mismo tiempo que las pruebas de hipótesis, para reunir marcos teóricos de consideración y difusión de los constructos que han emergido.

- Si la actitud fuera una persona, ¿qué forma, color, olor y expresión tendría?, ¿Qué pasado o qué presente tendría?, ¿Qué le gustaría o le disgustaría a la actitud? Se considera que un gran avance podría ser supeditar el concepto de actitudes, más que a un objeto direccional en contextos muy específicos, a un constructo supraordinado que defina mejor las actitudes en términos de funcionamiento y objetivos.

En el caso de la actual obra, se propone la existencia del Yo-Errático, que es la identidad en transición del estudiante cuando se muestra vacilante, dudoso, inseguro y con probabilidades de errar en su aprendizaje. Este Yo-Errático es quien vivencia el continuum experiencial de respuesta psicológica en relación con el ambiente, desatando una serie de sensaciones de bienestar y vulnerabilidad, donde la autorregulación cobra un papel central en su vinculación con los contextos de desarrollo formativo, siendo influido, en amplia medida, por la elección vocacional como demostración de la profundidad y flexibilidad en el conocimiento de sí mismo, de su elección profesional y la metodología de la investigación.

- ¿Por qué las actitudes son tan relevantes y decisivas, como señaló Luna (2021), en el fenómeno del aprendizaje de la investigación por competencias? Y si esto fuera cierto, dentro del tradicionalismo conceptual, ¿cuál es el componente de mayor o menor importancia? De acuerdo con los resultados obtenidos, las actitudes logran ser relevantes porque, gracias a la autorregulación y, específicamente, la autoevaluación y

el monitoreo constante de las consecuencias de su toma de decisiones, los estudiantes permiten apreciar, de forma ética, la función formativa de sus errores.

En este plano, no existe un componente psicológico de mayor relevancia, ya que todos los elementos están interconectados y funcionan de tal manera que, la configuración experiencial, avanza y eso puede dar lugares a la aparición de sesgos; pero, también a decisiones acertadas que se asumen desde el compromiso y la responsabilidad.

Como se ha señalado, lo central es la autorregulación que permita un mayor acercamiento entre el vínculo del habitus o prácticas del investigador novel, que es el discente, con la o el catedrático que es experto en investigación. De esa particular configuración experiencial, en el seno académico del aula, sucede el aprendizaje y se refuerzan las competencias transversales, permitiendo que el razonamiento analógico permita simbolizar a la investigación de una manera asequible donde el riesgo a ser evaluado no supere la motivación por generar conocimiento sobre un objeto de estudio.

- ¿Existe un componente ideológico que anima a las actitudes hacia la investigación basado en elementos culturales?, ¿Cómo detectarlo y, mejor aún, comprenderlo?, ¿Es un obstáculo o cuál es la participación que posee la cultura investigativa en la formación académica de las actitudes? Como también se señaló, la cultura investigativa es parte del contexto institucional que, a su vez, incide en recrudecer las emociones y, con ello, vulnerar la representación de sí mismo. Cuando el alumnado considera que el bajo nivel de calidad en la institución donde estudian no les favorece, recrudece ciertas decisiones como la resistencia al cambio, así como, lo ya mencionado,

el currículum oculto envía mensajes que alimentan la sensación de inhabilitación aprendida.

Sin embargo, como también se estableció, la escisión transversal del currículum, la falta de equipamiento tecnológico, la gestión pedagógica estéril en la enseñanza de la investigación, incentivan, por un lado, la aparición de sesgos y, por el otro, aumentan la ferocidad de la cultura de la no-cohesión.

En primer lugar, los sesgos, al ser parte de la naturaleza cognitiva del alumnado, suelen presentarse desde antes de su elección vocacional y permanecen en las condiciones socio-familiares y laborales. Por lo anterior, el sesgo de estereotipo, de favoritismo del endogrupo, de autoservicio o de deseabilidad social, son parte de la dinámica del tejido social al que pertenece y que, también, posee sus valores y fines, especialmente, siendo los que operan cuando existe una cultura del individualismo,. De igual manera, esto sucede con la reproducción de los machismos cotidianos: también obedecen a ciertas pautas de interacción que privilegian a ciertos estudiantes por encima de otros.

En segundo lugar, y complementando lo anterior, la cultura de la no-cohesión es, por antonomasia, una cultura de la competitividad en forma hostil. El símbolo de la calificación como unicidad, exclusividad, superioridad y diferencia sobre los demás refleja la cultura de la posesión individualista.

Si el amable lector detiene su mirada en esta pugna, ambos factores poseen la misma situación: cultura individualista y diferenciación de los demás, beneficiando la propia imagen. Eso es lo que podría llevarnos, en futuros estudios, a indagar si lo anterior forma parte de alguna ideología conservadora, como se señaló en el capítulo I, 'la

ideología del éxito personal', que abogue por el fenómeno de la lucha salvaje y la exención de responsabilidades, ya que, precisamente, como toda ideología, son pensamientos que legitiman ciertas conductas y que buscan entrometerse en los mecanismos del poder, como, por ejemplo, los estudiantes demostraron el deseo de injerir en la conducta del autor de estas líneas, en su rol como profesor, intentando buscar un beneficio académico.

Más que Hallazgos, Contribuciones a la Comprensión Teórica de las Actitudes

El problema que da título a este libro es que se desafían ciertos convencionalismos psicosociales de la teoría de las actitudes. Muchos de estos elementos serán expuestos en las siguientes viñetas y, tienen como fin, resumir las contribuciones teóricas que brinda esta disidencia:

- Se prefiere precisar que el estudio de las actitudes hacia la investigación, deben ser reviradas hacia la formación investigativa, el cual es pertinente con la etapa evolutiva de la formación en nivel pregrado.
- Las actitudes son un continuum experiencial de respuesta psicológica que varía de acuerdo con la regulación de la toma de decisiones ante el ambiente.
- Aunque es cierto que sí existen componentes que podremos asociarlos a la conducta, la cognición y las emociones, se prefiere mencionar que lo central es el funcionamiento interconectado entre cada uno de ellos.
- Se prefiere supeditar el funcionamiento de las actitudes al amparo de un constructo que pueda condensar la identidad, ética y prácticas de los estudiantes que se enfrentan al aprendizaje de la investigación, llamada Yo-Errático.

- Debido a que esta configuración experiencial siempre es en relación al contexto donde se encuentra formándose el estudiantado, no se puede determinar cómo se marca, desde la teoría tradicional, una dirección, intensidad, modificabilidad y clasificación, ya que estas vivencias contextuales varían de alumno en alumno.

- Se coincide que el funcionamiento de las actitudes tiene que ver con la expresión de valores, la regulación de sí mismo y hasta la adaptación; por ello, es preferible mencionar que las actitudes aportan dinamismo a los conflictos éticos que procesan los estudiantes durante el aprendizaje de la investigación y el descubrimiento de una nueva identidad en base a este proceso.

- También, se niega la existencia de tipos de actitudes, ya que, como se mencionó, la respuesta psicológica ante una vivencia no puede ser reducida a positiva, negativa o neutra: es una oscilación en la cual la toma de decisiones puede cambiar constantemente, siendo sus componentes éticos los que se debaten, dependiendo de cada contexto.

- Dentro de este entramado fue posible integrar diferentes constructos que, en los antecedentes, aparecían con algún grado de relación; sin embargo, en el actual estudio de caso, se pudo integrar la función y articulación que poseen las percepciones, creencias, juicios, sensaciones de agrado, interés, motivación, emociones, respuesta conductual, ansiedad, habilidades interpersonales y autoeficacia académica en la dinámica de las actitudes y el Yo-Errático.

- También es propio mencionar que, en cada contexto, el terreno micro-social puede cambiar constantemente, por lo cual, también esto acelera que oscile la respuesta

a la experiencia y, eso que, comúnmente, se han llamado ‘actitudes neutras’, son cambios o variaciones ante el ambiente.

- La respuesta psicológica de mayor importancia en la órbita de las actitudes hacia la formación investigativa es la manera en la que el estudiante reacciona y procesa su experiencia frente al habitus del investigador de quien enseña su metodología.

- El papel de las emociones, vistas en las sensaciones de bienestar y vulnerabilidad, es solamente instrumental: ellas avivan la consciencia de las experiencias como resultado de la interpretación de los estímulos formativos de la investigación y, por ende, no son la causa de ninguna actitud ni tampoco las sedimentan.

- La edad, el sexo, la carrera que se estudia, su nivel de evolución o haber cursado previamente asignaturas en investigación no son condicionantes que afecten sus estudios, siendo la profundidad de la reflexión de la elección vocacional el único factor histórico que puede condicionar el desarrollo de las actitudes hacia la formación investigativa.

- Los contextos donde se desenvuelven los estudiantes provocarán cambios en las respuestas psicológicas de acuerdo con sus características. Estos contextos son el áulico social, áulico académico, institucional y las condiciones socio-familiares y laborales: aquí es donde nace la interinfluencia, indeterminando qué elemento provoca a quién: si el ambiente al Yo-Errático o viceversa.

- La autorregulación es esencial en la configuración experiencial de las actitudes hacia la formación investigativa.

- Las prácticas pedagógicas que mejor permiten el aprendizaje, el cambio de la toma de decisiones, monitoreo e introspección, son aquellas que implican una práctica

constante de los aprendizajes, reiterativa y que movilice a la memoria. Los estudiantes precisan que la figura del enseñante explique detalladamente, retroalimentando la reflexión y con un nivel de exigencia que implique ser un reto por lograr.

- El bajo nivel de la calidad escolar que deviene en una ausencia de cultura investigativa remarca la sensación de vulnerabilidad y las decisiones asociadas a ella.
- De igual manera, la competitividad entre compañeros, cargada de hostilidad, en búsqueda de una calificación, también faculta el fenómeno antes mencionado.
- No es posible predecir las actitudes.
- El habitus de investigador novel se debe basar en la dedicación, disciplina, orientación por la asesoría, curiosidad, sistematización de la información entre otros, siendo la motivación, su base principal.
- La motivación hacia la investigación concentra el interés, el conocimiento previo, la introspección y el pensamiento crítico.

Perspectivas a Futuro

El autor de la presente obra se despide del paciente lector al mencionar que estas aportaciones deberán ser ampliadas y profundizadas, especialmente en poblaciones más grandes, heterogéneas y, particularmente, con diferentes elementos sociodemográficos, dentro y fuera del terreno mexicano.

De igual manera, se espera que esta disidencia teórica pueda seguir siendo contrastada con la literatura existente sobre la teoría tradicional de las actitudes y, además, cristalizarse en hipótesis que puedan ser probadas mediante vías cuantitativas

para abarcar el mayor número posible de estudiantes de pregrado y con esto, probar, con mayor consenso, la viabilidad teórica de sus postulados.

Posiblemente, esta empresa, quede en sus manos, estimado lector. Así sea.

Referencias Bibliográficas

- Abanto, W. I., Odar, G. P., Barrenzuela, L. A. y Chiroque, C. A. (2024). Niveles de actitudes hacia la investigación científica en estudiantes universitarios de los últimos ciclos. *Sciéndo*, 27(2), 187 – 192.
<http://dx.doi.org/10.17268/sciendo.2024.027>
- Agüero, F. y Pérez, O. A. (2021). Seminario académico como base para desplegar el método científico: un cuasi-experimento en la formación. *Revista Conrado*, 17(80), 28 – 40. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1807>
- Ajzen, I. (2020). The theory of planned behavior: frequently asked questions. *Human Behavior & Emerging Technologies*, (2), 314 – 324.
<http://doi.org/10.1002/hbe2.195>
- Ajzen, I., Fishbein, M., Lohmann, S. y Albarracín, D. (2018). *The influence of attitudes on behavior* [Archivo PDF].
https://www.researchgate.net/publication/325114583_THE_INFLUENCE_OF_ATTITUDES_ON_BEHAVIOR_The_Influence_of_Attitudes_on_Behavior
- Aldana, G. M., Babativa, D. A., Caraballo, G. J. y Rey, C. A. (2020). Escala de actitudes hacia la investigación (EACIN): Evaluación de sus propiedades psicométricas en una muestra colombiana. *Revista CES Psicología*, 13(1), 89 – 103.
<http://dx.doi.org/10.21615/cesp.13.1.6>
- Alejandro, P. y Cordero, L. (2025). Resistencia al cambio educativo: ¿el cambio es algo posible? *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (43), 1 – 17.
<https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/10000003912>

- Álvarez, D. E., Díaz, C. M. y Herazo, R. (2023). Factores académicos asociados al proceso de investigación formativa en las instituciones educativas del sector oficial de Sincelejo, Sucre. *Región Científica*, 2(1), 1 -12. <https://doi.org/10.58763/rc202319>
- Álvarez, N. y Garrido-Córdoba, J. (2025). Actitud hacia la lectura como factor motivacional para la investigación en estudiantes universitarios. *Revista Contacto*, 4(3), 56 – 71. <https://doi.org/10.48204/contacto.v4n3.7450>
- Ausubel, D., Hanesian, H. y Novak, J. D. (2009). *Psicología educativa*. Trillas.
- Banco Interamericano de Desarrollo (2021). *El BID te escucha: una iniciativa para que nuestras audiencias nos cuenten qué quieren aprender* [Archivo PDF]. <https://www.uv.mx/bolsadetrabajo/files/2021/09/El-BID-te-escucha-unainiciativa-para-que-nuestras-audiencias-nos-cuenten-que-quierenaprender.pdf>
- Banoy, W. (2020). *Clase invertida. Nuevas tendencias en educación mediadas por la tecnología*. Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://repository.uniminuto.edu/items/0979ccdf-34aa-4ca2-9ca1-ab76ae15e324>
- Barraza, A. (2016). *El uso de la teoría en los procesos de investigación*. Red Durango de Investigadores Educativos. https://www.academia.edu/85897834/EL_USO_DE_LA_TEOR%C3%8DA_EN_LOS_PROCESOS_DE_INVESTIGACI%C3%93N
- Barraza, A. (2023). *Metodología de la investigación cualitativa. Una perspectiva interpretativa*. Benessere. Centro de Intervención para el Bienestar Físico y Mental, A.C. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/MetodologiaInvestigacion.pdf>

- Barrios, E. y Delgado, U. (2020). Diseño y validación del cuestionario “Actitud hacia la investigación en estudiantes universitarios”. *Revista Innova Educación*, 2(2), 280 – 302. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.02.004>
- Bazán, E. Y. (2018). *Influencia del uso de las TIC en el aprendizaje de la asignatura Seminario de Tesis en estudiantes de la FACEDU-UNT 2016* [Tesis de maestría, Universidad Privada Antenor Orrego]. <https://repositorio.upao.edu.pe/item/7b1b96c5-e91a-f7ab-e050-010a1c030756>
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final – Proyecto Tuning – América Latina 2004 – 2007* [Archivo PDF]. Universidad de Deusto – Universidad de Groningen. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning05.pdf>
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bretón, M. M. y Carranco, S. (2021). Desarrollo de competencias investigativas en el posgrado. En O. Y. Zúñiga, M. A. Terrazas y M. L. Zorrilla (Eds.). *Habilidades de investigación en el posgrado: estrategias metodológicas*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. <https://libros.uaem.mx/archivos/epub/habilidades-investigacion-posgrado/habilidades-investigacion-posgrado.pdf>
- Cáceres, G. L. (2021). *Calidad de las tesis de pregrado y rendimiento académico en estudiantes de Psicología* [Tesis de maestría, Universidad Católica de San Pablo]. <https://repositorio.ucsp.edu.pe/item/5f89c0a3-1697-40af-bfcb-15b8b478b978>
- Caicedo, J. P., Peña, L. V. y Melo, Z. (2021). *Percepciones de estudiantes y egresadas de la licenciatura en Educación Infantil sobre su formación en investigación* [Tesis

- de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional].
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/16842/Trabajo%20Grado%20Percepciones%20Estudiantes%20Egresadas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Calderón, E. M. (2020). *Competencias investigativas y su relación con la gestión pedagógica en docentes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público María Madre, Callao – 2019* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UCVV_27737c0ccbe703eab9c13f6d9ba492ac
- Calisto, C. (2020). Adquisición de habilidades investigativas de los profesores en formación en Seminario de Grado. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 205 – 215. <https://doi.org/10.5209/rced.68317>
- Campos, O. A. y Bravo, Y. M. (2023). *Investigación acción y desarrollo de habilidades investigativas*. Instituto Latinoamericano de Altos Estudios.
<https://libroselectronicos.ilae.edu.co/index.php/ilae/catalog/view/383/860/1773>
- Casimiro, W. H., Casimiro, C. N., Ramos, F. y Casimiro, J. F. (2020). Estrategias didácticas utilizadas por los docentes y las actitudes investigativas de los estudiantes. *Revista Conrado*, 16(76), 175 – 183.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000500175
- Castro, J. P. e Hilario, J. W. (2021). *Investigación formativa y la actitud hacia la investigación científica en los estudiantes de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú en el año 2020* [Tesis de maestría, Universidad

Peruana de Ciencias e Informática].

<https://repositorio.upci.edu.pe/handle/upci/475>

Castro, S. P. (2017). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la actitud hacia la investigación formativa en estudiantes universitarios. *Actualidades pedagógicas*, 1(70), 165 – 182. <https://doi.org/10.19052/ap.3996>

Castro, Y. (2021). Factores relacionados con las competencias investigativas de estudiantes de Odontología. *Educación Médica Superior*, 35(4), 1 – 13. <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v35n4/1561-2902-ems-35-04-e2929.pdf>

Castro, Y., Valenzuela, O., Saucedo, A., Laura, N. y Apaza, C. (2020). Interés por la investigación de los estudiantes de una facultad de Odontología en Lima. *Revista Cubana de Estomatología*, 57(4), 1- 16. <https://revestomatologia.sld.cu/index.php/est/article/view/3400>

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2023). *Ficha de monitoreo 2022 – 2023. Sistema Nacional de Investigadores* [Archivo PDF]. https://secihti.mx/wp-content/uploads/planeacion_y_evaluacion/evaluacion_programas_conacyt/Evaluacion/Consistencia_Resultados/FMyE_S191_2023.pdf

Contreras, K. A. (2021). El proceso de convertirse en directora de tesis: análisis de la experiencia de trabajo en semilleros de investigación. En K. A. Contreras (Ed.). *Metodologías, experiencias y prácticas en la enseñanza de investigación desde la interdisciplina* (pp. 75 – 103). Universidad de Guadalajara. https://www.researchgate.net/publication/353342944_La_experiencia_el_cuerpo_y_el_campo_en_el_analisis_de_las_espiritualidades_contemporaneas

- Córdoba, M. E. (2016). Reflexión sobre la formación investigativa de los estudiantes de pregrado. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (47), 20 – 37.
<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/740>
- Cores, C. (06 de febrero de 2025). *50 sesgos cognitivos que deberías conocer*. Centro Psicológico Cecilia Cores. <https://ceciliacorespsicologa.es/50-sesgos-cognitivos/>
- Cota, L. V., Beltrán, J. A., Tánori, J. y Vázquez, M. A. (2019). Propiedades psicométricas de una escala de actitudes hacia la investigación científica (EACIN): Estudio en alumnos universitarios mexicanos. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 12(3), 43 – 54. <https://reviberopsicologia.iberro.edu.co/article/view/rip.12305>
- Cruz, J. J., Pinedo, G. M. y Lescano, Y. (2021). Actitud hacia la investigación: un análisis afectivo, cognoscitivo y conductual en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (29), 20 – 26. <https://www.doi.org/10.24215/18509959.29.e2>
- De la Cruz, R. M. (2022). *Actitud hacia la investigación y rendimiento académico en los estudiantes de la escuela de Ingeniería en Agronegocios de la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas, 2019* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo].
<https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/10000>
- De la Garza, C. y Derbez, E. (2022). *Machismos cotidianos*. Grijalbo.
- De Tran, V., Pham, D. T., Nguyen, H. T. H., Pham, T. K. A., Nguyen, C. M., Nguyen, H. T., Bahlol, M. y Dewey, R. S. (2022). Involvement of pharmacy students in scientific research activities in Vietnam. *Currents in Pharmacy teaching and learning*, (14), 737 – 746. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2022.06.004>

- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Días, J. (2005). Evaluación y reformas de la educación superior en América Latina. *Perfiles educativos*, XXVII(108), 31 – 44.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n108/n108a03.pdf>
- Díaz, J. P., Álvarez, F. X., Fabara, J. y Peña, D. S. (2022). Cultura y competencia investigativa: importancia en la formación de los estudiantes de pregrado. *Revista Sinapsis*, 1(21), 1 – 20. <https://doi.org/10.37117/s.v21i1.472>
- Duarte, D. D. y Kwang, C. K. (2024). Actitudes hacia la investigación científica en estudiantes de ciencias empresariales en una universidad nacional de Paraguay. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 13(1), 56 – 77.
<https://doi.org/10.26885/rcei.13.1.56>
- El Achi, D., Al Hakim, L., Makki, M., Mokaddem, M., Abi Khalil, P., Kaafarani, B. R. y Tamim, H. (2020). Perception, attitude, practice and barriers towards medical research among undergraduate students, *BMC Medical Education*, 20(195), 1 – 11. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02104-6>
- Erráez, J. L., Lucas, G. A., Guamán, V. J. y Espinoza, E. E. (2020). La investigación en estudiantes y docentes de la carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica de Machala. *Revista Conrado*, 16(72), 163 – 170.
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1226>
- Escalante, J. I., Medina, C. J. y Vásquez, A. (2023). La deserción universitaria: un problema no resuelto en el Perú. *Revista Hacedor*, 7(1), 60 -72.
<https://site.eesppjjbtacna.edu.pe/wp-content/uploads/2024/10/La-desercion-universitaria.pdf>

- Espinoza, E. E. (2021). Importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 389-397.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v13n4/2218-3620-rus-13-04-389.pdf>
- Estrada, E. G., Farfán, M., Lavilla, W. G., Calcina, D. A. y Yancachajilla, L. I. (2024). Variables asociadas al desarrollo de las competencias investigativas de los estudiantes universitarios del sur peruano: un estudio transversal. *Data and metadata*, 3(327), 1 -12. <https://doi.org/10.5624/dm20244327>
- Estrada, L. (2019). Evaluación del desarrollo de competencias investigativas: un estudio en la formación inicial de docentes. *Paradigma. Revista de Investigación Educativa*, 26(41), 69 – 92. <http://dx.doi.org/10.5377/paradigma.v26i41.7976>
- Fontanilla, N. y Mercado, Z. (2021). Competencias investigativas procedimentales que promueven los docentes universitarios en su acción didáctica. *Educere*, 25(81), 567 – 577. <https://www.redalyc.org/journal/356/35666225018/35666225018.pdf>
- Galeano, M. E. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Universidad de Antioquía.
- Gallardo, K. E. (2016): Resolver problemas: caminos para un pensamiento estructurado, original y creativo. En J. R. Valenzuela (Ed.). *Competencias transversales para una sociedad del conocimiento* (pp. 104 – 123). Cengage Learning.
- Garzón, O. y Gómez, L. P. (2010). Diálogos entre la articulación curricular y la formación investigativa. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 8(2), 85-99.
<https://doi.org/10.21500/issn.2256-3202>

- Gómez, M. G. (2016). Gestionar información: el manejo de la “materia prima” del conocimiento. En J. R. Valenzuela (Ed.). *Competencias transversales para una sociedad del conocimiento* (pp.148 – 169). Cengage Learning.
- González, D., Maytorena, M. A., González, V., López, M. R. y Fuentes, M. A. (2021). Zona de desarrollo próximo y desempeño de universitarios en una prueba de ejecución. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación e Avaliação Psicológica*, 1(58), 93-103.
<https://www.redalyc.org/journal/4596/459669141008/html/>
- González, F. (2021). La autoeficacia percibida y los errores académicos en estudiantes universitarios duranguenses: un estudio de caso. *Revista Visión Educativa IUNAES*, 15(33), 120 – 130.
https://www.researchgate.net/publication/367461917_LA_AUTOEFICACIA_PERCIBIDA_Y_LOS_ERRORES_ACADEMICOS_EN_ESTUDIANTES_UNIVERSITARIOS_DURANGUENSES_UN_ESTUDIO_DE_CASO
- González, F. (2024). El seminario de tesis o el camino al descubrimiento bifurcado. *Revista Visión Educativa IUNAES*, 16(35), 190 – 199.
https://www.researchgate.net/publication/379692971_El_Seminario_de_Tesis_o_el_Camino_al_Descubrimiento_Bifurcado
- González, F. (2025). *Posiciones instruccionales en el seminario de tesis: una alternativa hacia la competencia investigativa*. Red Durango de Investigadores Educativos.
https://www.researchgate.net/publication/388682739_Posiciones_Instruccionales_en_el_seminario_de_tesis_una_alternativa_hacia_la_competencia_investigativa

- González, M. A. (2020). El oficio del investigador novel. *Revista Científica de la Facultad de Filosofía UNA*, 11(2), 92 – 114. <https://philarchive.org/archive/GONEOD-5>
- Guerra, F. E. y Naranjo, M. E. (2020). La formación investigativa en los estudiantes de la licenciatura en Educación Básica. Caso Universidad Técnica del Norte, Ecuador. *Delectus. Revista Científica*. <https://doi.org/10.36996/delectus.v4i1.100>
- Guerra, R. A. (2017). ¿Formación para la investigación o investigación formativa? La investigación y la formación como pilar común de desarrollo. *Revista Boletín Redipe*, 6(1), 84 – 89. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/180>
- Guillén, F. D., Colomo, E., Sánchez, E. y Pérez, R. (2020). Efectos sobre la metodología Flipped Classroom a través de Blackboard sobre las actitudes hacia la estadística de estudiantes del grado de educación primaria: un estudio con Anova mixto. *Texto livre: Linguagem e Tecnologia*, 13(3), 121 – 139. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.25107>
- Guzmán, M. (2021). Ni aburridas ni difíciles... solo inatractivas. Desafíos de la formación en metodología de la investigación en el nivel superior. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 21(11), 39 – 53. https://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/ni_aburridas_ni_dificiles/177
- Hayes, S. C. (2023). *Una mente liberada. La guía esencial de la Terapia de Aceptación y Compromiso*. Paidós.
- Heidegger, M. (2006). *Carta sobre el humanismo*. Alianza Editorial.
- Hernández, C. A., Gamboa, A. A. y Prada, R. (2021). Percepciones sobre el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de semilleros de investigación.

<https://doi.org/10.36260/rbr.v10i12.1598>

Herrera, H. I., Tovar, T. y Ávila, J. H. (2022). Actitud hacia la estadística de educación media y universitaria según el sexo. *Revista Tecné, Episteme, Didaxis*, (51), 153 – 168. <https://www.redalyc.org/journal/6142/614274348007/html/>

Hernández, C. A. y Guárate, A. Y. (2017). *Modelos didácticos para situaciones y contextos de aprendizaje*. Narcea.

Hidalgo, S. L. y Pérez, A. J. (2015). La investigación formativa y su relación con la empresa y el estado como parte del proceso educativo. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, (23), 145 – 158. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.22.5832>

Huaroto, J. N. y Magallanes, Y. C. (2020). Percepción y actitud sobre la elaboración de proyectos de tesis en estudiantes de Enfermería del 6º al 8º ciclo de la Universidad Nacional San Luis Gonzaga de Ica 2018. *Revista Enfermería a la Vanguardia*, 8(1), 20 – 28. <https://doi.org/10.35563/revan.v8i1.314>

Ibérico, M. (2021). *Factores asociados en la elaboración de tesis de la carrera de derecho de una universidad privada de Abancay, 2021* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/index.php/Record/UCVV_70d34e1038ec59655886530fd6d777cd

Izcara, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.

Kanhemann, D. (2021). *Pensar rápido, pensar despacio*. Penguin Random House.

- Loayza, J. (2021). Actitudes hacia la investigación científica y estadística en estudiantes de Psicología. *Academo. Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 8(2), 165 – 177. <https://doi.org/10.30545/academo.2021.jul-dic.6>
- López, C. R., Posada, W. Y. y Franco, A. M. (2025). Los semilleros de investigación y la formación investigativa en una universidad pública de Colombia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30(105), 575 – 598. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/1206>
- López, L., Polanco, V. y Correa, L. (2017). Mirada a las investigaciones sobre formación investigativa en la universidad latinoamericana: estado del arte 2010 a 2017. *Revista de investigación, desarrollo e innovación*, 8(1), 77-95. <https://doi.org/10.19053/20278306.v8.n1.2017.7371>
- López, M. M., Benavides, M. F. y Buitriago, R. M. (2023). Tensiones en cotidianidad de jóvenes universitarios: estudio en tres universidades del Quindío. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(3), 1-19. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.3.6050>
- Loza, R. M. (2021). *El aprendizaje cooperativo y la actitud hacia la investigación en el contexto de la pandemia Covid 19 de los estudiantes de Ingeniería Comercial de la UNJBG de Tacna, 2021* [Tesis de maestría, Universidad Privada de Tacna]. <https://repositorio.upt.edu.pe/handle/20.500.12969/2021>
- Luengo, E. (2003). *Tendencia de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva la complejidad* [documento]. Seminario sobre Reformas de la Educación Superior, Bogotá, Colombia.

https://cbibliotecavirtual.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/07/luengo_-_educ_sup_mex.pdf

- Luna, J. M. (2021). *Competencias investigativas en estudiantes que finalizan la formación inicial docente* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Aguascalientes]. <http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/bitstream/handle/11317/2224/456481.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Maestre, L. M. (2020). El método de caso. En D. Páramo, S. J. Campo y L. M. Maestre (Eds.). *Métodos de investigación cualitativa. Fundamentos y aplicaciones* (pp. 80 – 100). Editorial Unimagdalena.
- Magaña, D. E., Aguilar, N. y Vázquez, J. M. (2017). Análisis factorial confirmatorio para medir limitantes percibidas en el pregrado para el desarrollo de actividades de formación. *Nova Scientia. Revista de Investigación de la Universidad La Salle Bajío*, 9(1), 515 – 536. <https://doi.org/10.21640/ns.v9i18.838>
- Maldonado, M. (2005). Cobertura y calidad. En E. Agüera, J. J. Vázquez y W. de Vries (Eds.). *Retos y perspectivas de la educación superior* (pp.15-38). Plaza y Valdés.
- Male, H. y Lumbantoruan, J. H. (23 de octubre 2020). Students' perceptions and attitudes towards statistics [Ponencia]. 2nd Annual Conference on blended learning, educational technology and innovation (ACBLETI 2020), Yakarta, Indonesia. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210615.095>
- Marmisolle, W. A. (2021). *Problemáticas de los alumnos de la licenciatura en Química en torno a la tesina de grado* [Trabajo final integrador, Universidad Nacional de la Plata].

https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/129029/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Martínez, L. (2005). Investigación, educación universitaria y la vinculación con la industria. En E. Agüera, J. J. Vázquez y W. de Vries (Eds.). *Retos y perspectivas de la educación superior* (pp.167 - 175). Plaza y Valdés.
- Martínez, M. A. y Guzmán, A. (2023). Actitudes hacia la investigación formativa: análisis exploratorio en los grupos de investigación. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 7(1), 215-233. <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i2.pp215-233>
- Matos, I., Leyva, A. y Mendoza, L. L. (2022). La formación investigativa: contextos y realidades. *Didáctica y educación*, 13(3), 359 – 378. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/1469>
- Merino, E. J. (2025). La ansiedad y el bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Horizontes. Revista de Investigación*, 9(36), 128 – 139. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i36.905>
- Mestas, E. E., Cornejo, G., Cruz, R., Bustinza, S. A. y Vargas, E. (2024). Actitud hacia la investigación en estudiantes de Ingeniería en Sistemas según género. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 5(2), 765 – 780. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i2.177>
- Montero, V., López, A. I y Carranza, J. (2021). La reflexividad en la investigación cualitativa: dilemas, estrategias y representación de la subjetividad del/la investigador(a) social. En O. Y. Zúñiga, M. A. Terrazas y M. L. Zorrilla (Eds.). *Habilidades de investigación en el posgrado: estrategias metodológicas* (pp. 271 – 284). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

<https://libros.uaem.mx/archivos/epub/habilidades-investigacion-posgrado/habilidades-investigacion-posgrado.pdf>

Morón, D. O. (2024). Docencia investigativa: una praxis de formación continua investigativa para el fortalecimiento de la educación universitaria. *Pedagogical Constellations*, 3(1), 23 – 35.
<https://pedagogicalconstellations.com/index.php/home/article/view/23>

Morquecho, A. C. y Vizcarra, L. R. (2021). Experiencia docente en el desarrollo de las competencias investigativas en estudiantes de la licenciatura en Psicología. En K. A. Contreras (Ed.). *Metodologías, experiencias y prácticas en la enseñanza de investigación desde la interdisciplina* (pp. 177 – 199). Universidad de Guadalajara.
https://www.researchgate.net/publication/353342944_La_experiencia_el_cuerpo_y_el_campo_en_el_analisis_de_las_espiritualidades_contemporaneas

Napa, Z. A. (2023). Los recursos didácticos como apoyo en el proceso enseñanza – aprendizaje de los estudiantes. *MQR Investigar*, 7(3), 4078 – 4105.
<https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.3.2023.4078-4105>

Navarro, E. (2020). Índice de actitudes y hábitos de estudio en alumnos de la UCV y UPAO hacia la investigación jurídica, Trujillo. *Revista Ciencia y Tecnología*, 16(1), 133 – 141. <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/2762>

Negrete, O. I. y Saucedo, C. L. (2024). Aprendizaje vicario en contextos digitales: su importancia en el autoaprendizaje. *Revista Electrónica Psicología Iztacala*, 27(2), 637 – 665.
<https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol27num2/Vol27No2Art10.pdf>

- Norman, E., Daza, C. E. y Caro, C. L. (2021). Hoja de ruta para la elaboración de resultados de aprendizaje para la formación investigativa. *Panorama*, 15(28), 1 – 11. <https://www.redalyc.org/journal/3439/343965146011/html/>
- OCDE (2019). *Estrategia de Competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor*. Fundación Santillana. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2019/05/oecd-skills-strategy-2019_g1g9ff20/e3527cfb-es.pdf
- Ochoa-Vigo, K., Bello, C., Villanueva, M. E., Ruiz-Garay, M. I. y Manrique, G. A. (2016). Percepción y actitud del universitario de enfermería sobre su formación en investigación. *Revista Médica Herediana*, (27), 204 – 215. <http://dx.doi.org/10.20453/rmh.v27i4.2989>
- Olivares, S. L. (2016). Desarrollar el pensamiento crítico: decidiendo en qué creer. En J. R. Valenzuela (Ed.). *Competencias transversales para una sociedad del conocimiento* (pp. 170 – 187). Cengage Learning.
- Olivera, E. S. (2020). Actitudes hacia la investigación de bachilleres en Administración y Psicología de una universidad peruana. *Chakiñan. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (11), 70 – 81. <https://doi.org/10.37135/chk.002.11.05>
- Osores, S. H. (2021). Elección vocacional en adolescentes: una revisión bibliográfica. *Temática psicológica*, 17(1), 39 – 57. <https://doi.org/10.33539/tematpsicol.2021.n17.2626>
- Palacios – Garay, J., Belito, F., Bernaola, P. G. y Capcha, T. (2020). Procastinación y estrés en el engagement académico en universitarios. *Revista Multi-ensayos*, edición especial, 45 – 53. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v0i0.9336>

- Palomar, C. (2021). La formación para la investigación: una experiencia. En K. A. Contreras (Ed.). *Metodologías, experiencias y prácticas en la enseñanza de investigación desde la interdisciplina* (pp. 27 – 53). Universidad de Guadalajara. https://www.researchgate.net/publication/353342944_La_experiencia_el_cuerpo_y_el_campo_en_el_analisis_de_las_espiritualidades_contemporaneas
- Paredes, F. y Moreta, R. (2020). Actitudes hacia la investigación y autorregulación del aprendizaje en los estudiantes universitarios. *CienciAmérica*, 9(3), 1 – 16. <https://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i3.263>
- Pastora, B., Fuentes, A., Rivero, Y. y Pérez, G. (2020). Importancia de la asignatura Metodología de la Investigación para la formación investigativa del estudiante universitario. *Revista Conrado*, 16(73), 295 – 302. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n73/1990-8644-rc-16-73-295.pdf>
- Paz, C. L. y Estrada, L. (2022). Condiciones pedagógicas y desafíos para el desarrollo de competencias investigativas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24(e09), 1 – 17. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e09.3937>
- Pedrosa, C. (2020). *Actitudes hacia las matemáticas en estudiantes universitarios* [Tesis de doctorado, Universidad de Córdoba]. <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/20175>
- Perdomo, B. y Morales, O. A. (2022). Errores y dificultades en la elaboración de tesis de pre y posgrado del estudiantado peruano: implicaciones pedagógicas. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1 – 21. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.21>
- Pirela, J., Pulido, N. J. y Mancipe, E. (2016). *Investigación formativa en los estudios de información documental*. Universidad de La Salle.

- Pizarro, N. (1998). *Tratado de metodología de las ciencias sociales*. Siglo XXI.
- Polanía, C. L., Cardona, F. A., Castañeda, G. I., Vargas, I. A., Calvache, O. A. y Abanto, W. I. (2020). *Metodología de la investigación cuantitativa & cualitativa*. Universidad César Vallejo – Institución Universitaria Antonio José Camacho.
- Pontificia Universidad Católica del Perú (2021). *Estado del Arte. Guía académica para la investigación* [Archivo PDF]. Autor. https://facultad-educacion.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2023/04/ESTADO_DEL_ARTE_FINAL-01.06.21.pdf
- Puerta, C. A. (2020). La formación investigativa como camino hacia la gestión de la cultura de investigación. *Revista Reflexiones y Saberes*, (12), 28 – 32. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/1188>
- Quispe, P. y Vásquez, L. A. (2022). *Actitudes hacia la investigación en estudiantes de la Universidad Nacional del Centro del Perú* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Centro del Perú]. <https://repositorio.uncp.edu.pe/handle/20.500.12894/8597>
- Quezada, L., Moral, J. y Landero, R. (2019). Validación de la Escala de Actitudes hacia la Investigación en estudiantes mexicanos de Psicología. *Revista Evaluar*, 19(1), 1- 16. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/23874>
- Ramírez, M. S. (2016). Investigar: oportunidad para la generación de nuevo conocimiento. En J. R. Valenzuela (Ed.). *Competencias transversales para una sociedad basada en el conocimiento* (pp. 67 – 87). Cengage Learning.
- Ramos, L. F. y Escobar, G. S. (2020). La formación investigativa en pregrado: el estado actual y consideraciones hacia el futuro. *Revista de Psicología*, 10(1), 101 – 116. <https://doi.org/10.36901/psicologia.v10i1.757>

- Regatto, J. P. y Viteri, V. M. (2024). Actitudes hacia la estadística y su relación con la autorregulación del aprendizaje en universitarios del Ecuador. *Alpha & Omega*, 2(2), 374 – 386. <https://journal.espe.edu.ec/ojs/index.php/revista-alpha-omega/article/view/3409>
- Rojas, J. L., Espinosa, D., Espíndola, M. y Hernández, S. E. (2020). Actitud hacia la investigación en universitarios mexicanos: un análisis exploratorio. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, VIII(1), 1 – 25. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2747>
- Romaní, F. y Gutiérrez, C. (2022). Experiencias, actitudes y percepciones hacia la investigación científica en estudiantes de Medicina en el contexto de una estrategia curricular de formación de competencias para la investigación. *Educación médica*, (23), 1 – 13. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2022.100745>
- Romero, V. L., García, S. A. y Palacios, J. M. (2021). Ecosistema con creatividad, investigación e innovación basado en las competencias transversales frente a las exigencias profesionales del siglo XXI. *Apuntes Universitarios*, 11(1), 386-400. <https://doi.org/10.17162/au.v11i1.592>
- Rueda, L. J., Torres, L. y Córdova, U. (2022). Desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes de una universidad peruana. *Revista Conrado*, 18(85); 66 – 72. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2261>
- Ruz, F., Molina – Portillo, E., Contreras, J. M. (2020). Actitudes hacia la estadística descriptiva y su enseñanza en futuros profesionales. *Cadernos de Pesquisa*, 50(178), 964 – 980. <https://doi.org/10.1590/198053146821>

- Salaiza, F. C., Joya, I. A. y Vega, L. A. (2022). Actitud hacia la investigación y hábitos de lectura en alumnos de educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVIII(6), 170 – 180. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38830>
- Salazar, G. M. y Serna, R. V. (2025). Autoevaluación del Pensamiento Crítico con Escala Likert en Adolescentes: Una Revisión Sistemática. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 4729 – 4739. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18105
- Sánchez, C. (31 de enero de 2020). *Introducción a las normas APA*. Normas APA Actualizadas (7ª Edición). <https://normas-apa.org/introduccion/>
- Sánchez, L., Herrera, M. y Sánchez, M. (2020). La investigación científica en la formación de estudiantes universitarios. *Revista Paradigma*, XLI (1), 409 – 436. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2020.p409-436.id815>.
- Sánchez, S. (2021). *Ansiedad y autoestima en la actitud hacia la investigación científica en posgrado en aula remota en tiempos de confinamiento, Lima 2021* [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/61483>
- Santabárbara, J. (2020). Asociación entre las actitudes hacia la estadística y desempeño en bioestadística en estudiantes de Medicina: un estudio metaanalítico. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 23(5), 251 – 256. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.235.1084>
- Santabárbara, J. y López Antón, R. (2020). Actitudes hacia la estadística y rendimiento académico en estudiantes de grado en Medicina. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 23(1), 9 – 15. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.231.1033>

- Scott, J. C. (2004). *Los dominados y el arte de la resistencia*. Era.
- Semante, H., Upegui, A. y Upegui, M. (2021). Blended learning, avances y tendencias en la educación superior: una aproximación a la literatura. *Informador técnico*, 86(1), 46 – 68. <http://doi.org/10.23850/22565035.3705>
- Serje, V. F., Prieto, L. E. y Riveros, F. (2021). Actitudes hacia la ciencia y la investigación en población universitaria de Bogotá – Colombia. *Educación y educadores*, 24(3), 1 - 21. <https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.3.1>
- SEP (2025). *Estadísticas e indicadores educativos por entidad federativa*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. https://planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/EstIndEntFed2024/33_NAL.pdf
- Shardin, L., Shardin, L., Shardin, L. y Pineda, Z. K. (2022). El licenciamiento institucional y la calidad del servicio universitario de la Universidad Católica Sedes Sapientiae. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (17), 295-309. <http://doi.org/10.5281/zenodo.7527675>
- Tuy, S. R. (2020). Condiciones de los estudiantes trabajadores en el aprendizaje universitario. *Revista Científica Internacional*, 3(1) 67-71. <https://doi.org/10.46734/revcientifica.v3i1.20>
- Universidad César Vallejo (2023). *Evaluación de competencias investigativas 2023* [Archivo PDF]. Autor. <https://www.studocu.com/pe/document/universidad-cesar-vallejo/competencia-comunicativa/evaluacion-de-competencias-investigativas-2023/78215434>

- Valadés, D. (1981). La educación universitaria. En F. Solana, R. Cardiel y R. Bolaños. *Historia de la educación superior pública en México 1876 – 1976* (pp. 532 – 585). Fondo de Cultura Económica.
- Valenzuela, J. R. (2016). Competencias transversales para una sociedad basada en conocimiento. En J. R. Valenzuela (Ed.). *Competencias transversales para una sociedad basada en el conocimiento* (pp. 1 – 27). Cengage Learning.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Universidad de Deusto.
- Villarroel, V. (2022). ¿Cómo se aprende? Un análisis crítico sobre las teorías del aprendizaje y el desarrollo humano. En V. Hojman, V. Villarroel, J. Varela y D. Bruna (Eds.). *Aprendizaje, bienestar y colaboración desde la psicología educacional. Propuestas teóricas y experiencias* (pp. 20 – 67). Universidad del Desarrollo. <https://psicologia.udd.cl/files/2022/08/Libro-Educacionaversi%C3%B3n-final.pdf>
- Viteri, V. y Regatto, J. (2024). Actitudes hacia la estadística y su relación con la autoeficacia académica en universitarios del Ecuador. *Veritas & Research*, 6(1), 15 – 26. <http://revistas.pucesa.edu.ec/ojs/index.php?journal=VR&page=article&op=view&path%5B%5D=163>
- White, P. R. R. (2000). *Un recorrido por la teoría de la valoración (Teoría de la valoración)* [Archivo PDF]. https://www.researchgate.net/publication/255625569_Un_recorrido_por_la_teor%C3%ADa_de_la_valoraci%C3%B3n_Teor%C3%ADa_de_la_valoraci%C3%B3n

- Wijbenga, L., Van der Velde, J., Korevaar, E. L., Reijneveld, S. A., Hofstra, J. y De Winter, A. F. (2024). Emotional problems and academic performance: the role of executive functioning skills in undergraduate students. *Journal of further and higher education*, 48(2), 196 – 207. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2023.2300393>
- Zacarías, H. R., Vilchez, J. y Supo, J. A. (2021). Posturas didácticas sobre el método científico y su influencia en el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Desafíos*, 12(2), 09 – 15. <https://doi.org/10.37711/desafios.2021.12.2.341>
- Zamora, N. (2014). La formación investigativa de los estudiantes: un problema aún por resolver. *Escenarios*, 12(2), 76 – 85. <https://doi.org/10.15665/esc.v12i2.316>
- Zapana, D. (2020). *Competencias digitales y motivación académica en la actitud hacia la investigación científica en la Universidad San Martín de Porres Lima, 2019* [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/3217428>

Fernando González Luna



**Doctor en Educación.
Maestro en Psicología Clínica.
Licenciado en Psicología.**

**Medalla de Innovación
docente, 2023, 2024, 2025.
ISU Universidad.**

**Premio Egregius al Mérito
Docente, 2017.
UVM Torreón.**