UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCION DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

SUBJETIVACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE MEDIACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA INVESTIGACION SOCIAL

Una perspectiva interpretativa desde el pregrado en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo (FaCES-UC)

Autor: **MSc. María A. Barradas P.**

Tutor: **Dr. Carlos H. Zambrano H.**

Bárbula, Abril de 2010

UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCION DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

AVAL DEL TUTOR

Dando cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo en su artículo 133, quien suscribe, **Dr. Carlos Zambrano H. ,** titular de la cédula de identidad Nº 4.066.663, en mi carácter de Tutor de la Tesis Doctoral titulada **Subjetivación en las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social. Una perspectiva interpretativa desde el pregrado en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo (FaCES-UC),** presentada por la ciudadana **María Ascención Barradas Pino,** titular de la cédula de identidad Nº 3.322.737, para optar al título de **Doctora en Educación,** hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se le designe.

En Bárbula, a los veinte días del mes de octubre del año dos mil nueve.

_____

Dr. Carlos H. Zambrano H.

C.I.: 4.066.663

UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCION DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

VEREDICTO

Nosotros, Miembros del Jurado designado para la evaluación de la Tesis Doctoral titulada **Subjetivación en las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social. Una perspectiva interpretativa desde el pregrado de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo (FaCES-UC),** presentada por la Magister **María Ascención Barradas Pino**, **C.I. Nº V-3322734**, para optar al título de Doctora en Educación, estimamos que la misma reúne los requisitos para ser considerada como **APROBADA.**

Nombre	**Apellido**	**C.I**	**Firma**

Valencia, Abril de 2010

DEDICATORIA

Con mi afecto a:

Germán, mi padre afectivo, por su amor y lecciones de vida.

Mis hermanos, José Crisanto y Beatriz del Socorro, cómplices de vida, quienes con dedicación y sensibilidad desplegaron una loable labor docente.

Mis sobrinos, César David, Félix Rafael, Juan Carlos, Beatriz Elena y Otoniel, profesionales unos, estudiantes otros, quienes luchan cada día por alcanzar sus sueños.

Mis sobrinas-nietas, Cecilia Daniela, Natalia Gabriela y Pilar Beatriz, cuya inocencia, imaginación y juegos alegran nuestras vidas.

Los profesores y estudiantes universitarios de los cursos de Metodología de la Investigación de FaCES-UC, quienes en su cotidianidad, construyen particulares modos de vida.

Mis alumnos de ayer, ahora y siempre, de quienes he aprendido y aprendo cada día.

IN MEMORIAM

De:

Eugenia, mi madre, mi amiga…mi compañera siempre. Ejemplo de amor, humildad y bondad.

Tío Pino, quien ocupó un significativo lugar en mi vida, y en sus amenas y sabias conversaciones me alentó a transitar por los caminos del estudio y el conocimiento.

Primo Jesús Arcángel, quien desde las profundidades de su extravío mental me proporcionó bondad y cariño.

Diego José Orozco Ospino, amigo y compañero de cátedra, ejemplo de juventud y superación, cuyos sueños, alegrías y promesa de vida excepcional fueron sesgados por la fatalidad.

.

RECONOCIMIENTOS

Merecido reconocimiento a todas aquellas personas que me brindaron su apoyo y que, de una u otra manera, contribuyeron en el desarrollo de la tesis. De manera especial, profundo agradecimiento para:

La Universidad de Carabobo por haberme proporcionado la oportunidad para el crecimiento académico.

El Dr. Carlos H. Zambrano H., tutor del presente trabajo, por su comprensión, sus valiosas orientaciones, su constante estímulo, y sobre todo por creer en mí. Por su afán, pese a las dificultades, de crear en la Facultad de Ciencias Económicas Sociales de la universidad de Carabobo (FaCES- UC), el Centro de Investigación en Sociedad, Economía y Transcomplejidad (CISET), la revista CISEXTEXTOS y la formación de comunidades de prácticas, instancias promotoras del quehacer investigativo universitario.

Los profesores de las distintas cátedras del área de Metodología de la Investigación de FaCES-UC, quienes como informantes-clave, aportaron sus vivencias y experiencias. Sin nombrarlos, saben quiénes son.

Los estudiantes participantes en el estudio, cuyos testimonios y narraciones nos permitieron acercarnos a sus subjetividades.

Josefina Toro Garrido, compañera de cátedra e incondicional amiga, por su afecto, su actitud diligente y su valiosa presencia en momentos difíciles.

José Carreño Suárez, por su apoyo en el tratamiento computacional de las informaciones obtenidas en el estudio y la organización formal de la tesis.

"Al principio, el que busca la verdad es como el hombre que, habiéndose enterado de que hay que sacar una perla de incomparable valor de las profundidades del océano, se acerca a la costa y en primer lugar admira la vastedad del océano, después se arroja al agua y se pone a chapotear en la parte poco profunda y, embriagado con esta nueva atracción, se olvida de la perla.

De los muchos que hacen esto, uno, después de algún tiempo, recuerda su búsqueda, aprende a nadar y comienza a deslizarse sobre el agua.

De los muchos que hacen esto, uno domina el arte de la natación y llega al mar abierto; los demás perecen víctimas de las olas.

De los muchos que dominan la natación, uno comienza a bucear; los demás, en el disfrute de su habilidad, se olvidan también de la perla.

De los muchos que practican el buceo, uno llega al lecho del océano y toma la perla…"

MEHER BABA

"Para que pueda surgir lo posible, es preciso intentar una y otra vez lo imposible"

HERMAN HESSE

INDICE GENERAL

pp.

LISTA DE CUADROS……... xii

LISTA DE PROTOCOLOS……..……. xiii

RESUMEN……. xv

INTRODUCCIÓN…….. 1

CAPÍTULO

I. LA SUBJETIVACIÓN EN LAS PRÁCTICAS DE MEDIACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL COMO CONTEXTO INVESTIGATIVO…… 6

Las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social: entre la construcción subjetiva y la contextualización curricular……..... 6

Consideraciones sobre la construcción del conocimiento en la investigación…….……... 10

Argumentación del propósito investigativo…….……. 16

Objetivo general……...……. 16

Objetivos específicos…….……..... 16

Justificación de la investigación…….....…… 18

II. ESTADO DEL ARTE Y PERSPECTIVAS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS…….…… 20

Estado del arte…….…….…….. 20

En torno a la subjetivación……..…….. 20

En torno al desarrollo de las ciencias sociales en Venezuela……..……..…… 26
En torno a la prácticas de mediación del aprendizaje de la Metodología de la Investigación…….……..……..…. 27
Bases legales……..…….... 31
Perspectivas teórico-epistemológicas…….. 34
Teoría de la complejidad……...…….. 34
Fenomenología……. 35
Interaccionismo simbólico…… 37
Etnometodología……..…..……... 38
Teoría de la acción comunicativa……..... 38
Hermenéutica…….……..……. 40
La vida cotidiana…….……. 41

III. SUJETO, SUBJETIVIDAD Y SUBJETIVACIÓN…….…... 47

Los argumentos que obligan…….... 47
Concepciones del sujeto en la Modernidad y Contemporaneidad…….…. 48
El sujeto como mismidad originaria……... 50
Construcción narrativa del sujeto…….. 50
Individualismo posesivo……..… 54
Universalismo de la conciencia……..…. 54
El sujeto escindido…….……... 57
El descentramiento hermenéutico……..….. 57
El descentramiento dialéctico o socio-histórico……..…… 64
El descentramiento freudiano…….. 65
El descentramiento existencialista…….. 66
El descentramiento semiótico…… 68
La deconstrucción del sujeto…… 69

Muerte del sujeto…….…. 74
Recuperación del sujeto…….…. 78
La subjetividad……... 91
Modernidad: sujeto sin subjetividad…….. 91
Subjetividad desde el campo psicológico……..….. 93
Contemporaneidad postmoderna: subjetividad como mundo de significaciones y sentidos……..……..... 97
Subjetividad como mundo de significaciones…… 97
Subjetividad como mundo de sentidos…….. 101
Subjetividad y cultura……..... 103
La subjetivación…….……..…….. 105
Factores de intermediación de los procesos de subjetivación…..…….. 117

IV. OBJETIVIDAD Y SUBJETIVIDAD EN LAS PRÁCTICAS DE MEDIACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL……..…… 119
Entre lo objetivo y lo subjetivo: Entre el Positivismo y el Constructivismo…….…..……. 119
Objetividad y subjetividad en los modelos pedagógicos…… 122
El pensar y el hacer investigativo en el pregrado universitario…… 124

V. PRODUCCIÓN Y TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO: FUNCIÓN INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD…... 128

La dependencia científico-tecnológica como sustrato de la investigación…… 128
Políticas de educación superior…….. 129
La investigación en la Universidad de Carabobo…… 130

La investigación en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo (FaCES-UC)… 136
Reseña histórica……. 136
Plataforma investigativa…… 138
El aprendizaje de la investigación social en la FaCES-UC…… 140

VI. PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS…….. 145

Paradigma…….…….……..... 145
Método……..... 147
Contexto de ocurrencia e informantes-clave……...……..... 148
Técnicas de recolección de información…… 152
Análisis e interpretación de informaciones……..... 154

VII. CATEGORIZACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA DISCURSIVIDAD……..…… 159

Sistematización de la categorización (docentes)…….…… 161
Sistematización de la categorización (estudiantes)……. 191
Articulación núcleo categorial-sub-categoría-categoría (Docentes)…… 212
Articulación núcleo categorial-sub-categoría-categoría (Estudiantes)……...…….... 255

VIII. LA TEORIZACIÓN……. 289
A MANERA DE CODA……... 308
REFERENCIAS…….…… 309
REFERENCIAS COMPLEMENTARIAS…… 317
SÍNTESIS CURRICULAR…… 321

LISTA DE CUADROS

pp.

CUADRO

1. Docentes informantes-clave……..……. 148
2. Estudiantes informantes-clave…….. 149
3. Ejemplo de la sistematización de la deconstrucción……. 153
4. Ejemplo de la sistematización de la categorización (Docentes)…….……. 154
5. Ejemplo de articulación núcleo categorial-subcategoría-categoría (Docentes)……. 155

LISTA DE PROTOCOLOS

PROTOCOLO pp.

DOCENTES

1D.: Experiencias investigativas profesorales…… 210
2D.: Escenarios de las prácticas de mediación del aprendizaje…….……. 215
3D.: Dispositivos didácticos…… 217
4D.: Dispositivos de evaluación……. 222
5D.: Condiciones físico-ambientales…….. 228
6D.: Recursos para el aprendizaje…….…….. 230
7D.: Interacción profesor-alumnos y producción de saberes o conocimiento……..……. 232
8D.: Fundamentos epistemológicos y metodológicos presentes en los programas de asignaturas de investigación ….…… 236
9D.: Práctica investigativa y producción de Saberes o conocimiento…….. 241
10D.: Subjetivación de las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social…….. 245

ESTUDIANTES

1E.: Dispositivos didácticos……..……..…… 253
2E.: Dispositivos de evaluación…….. 258
3E.: Recursos para el aprendizaje……...…… 262
4E.: Interacción profesor-alumno y producción de saberes o conocimiento…… 264

5E.: Percepción del docente……... 267
6E.: Autopercepción del estudiante……... 273
7E.: Percepción del preparador……...… 277
8E.: Fundamentos epistemológicos y metodológicos presentes en los programas de asignaturas de investigación ……... 280
9E.: Subjetivación de las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social…… 283

UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCION DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

SUBJETIVACIÓN EN LAS PRÁCTICAS DE MEDIACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL

Una perspectiva interpretativa desde el pregrado en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo (FaCES-UC)

Autor: MSc. María A. Barradas Pino
Tutor: Dr.Carlos H. Zambrano H.

RESUMEN

El estudio se dirigió a la interpretación de la subjetivación en las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social en el pregrado universitario, es decir, la identificación y comprensión de las creencias, valores, significaciones, representaciones, intenciones, dispositivos y usos de sus actores (docentes y estudiantes), quienes en su cotidianidad, configuran maneras particulares de pensamiento, sentido y acción. Fundamentada en la Fenomenología, la Hermenéutica, el Interaccionismo Simbólico, la Etnometodología y el Pensamiento Complejo, se realizó una investigación cualitativa etnográfica, que incluyó como informantes-clave a 6 profesores y 15 estudiantes y tuvo como contexto de ocurrencia los cursos de las asignaturas referidas a la investigación del Ciclo Básico y de las Escuelas de Administración Comercial y Contaduría Pública, Relaciones Industriales y Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo (FaCES-UC), Campus Bárbula. Las informaciones fueron obtenidas mediante las técnicas de observación participante, notas de campo, entrevistas en profundidad e indagación documental, e interpretadas a través de las técnicas de categorización y de triangulación. El estudio condujo a interpretar que en las prácticas de mediación del aprendizaje en la FaCES-UC, predomina un modo de subjetivación de un sujeto del conocimiento escolarizado, junto al cual están emergiendo desplazamientos hacia otras concepciones y prácticas de mediación, en lo pedagógico y en la aprehensión del conocimiento en la investigación social, más vinculadas a las modalidades subjetivas.

Palabras Clave: **Subjetivación. Subjetividad. Sujetos educativos. Prácticas de mediación del aprendizaje. Investigación social.**

UNIVERSITY OF CARABOBO
FACULTY OF SCIENCES OF THE EDUCATION
POSTGRADUATE DIRECTION
DOCTORATE IN EDUCATION

SUBJETIVATION IN THE MEDIATION PRACTICES OF THE LEARNING OF THE SOCIAL INVESTIGATION

An interpretative perspective from the predegree in the Faculty of Economic and Social Sciences of the University of Carabobo (FaCES-UC)

Author: MSc. María A. Barradas Pino
Tutor: Dr. Carlos H. Zambrano H.

ABSTRACT

The study went to the interpretation of the subjetivation in the practices of mediation of the learning of the social investigation in the university predegree, that is to say, the identification and understanding of the beliefs, values, meanings, representations, intentions, devices and uses of their actors (educational and students), who in its cotidianity, form particular ways of thought, sense and action. Based on Phenomenology, the Hermeneutics, the Symbolic Interaccionism, the Ethnomethodology and the Complex Thought, an ethnographic qualitative investigation was realized, that included as informant-key to 6 professors and 15 students and had like occurrence context the courses of the subjects referred to the investigation of the Basic Cycle and of the Schools of Commercial Administration and Public Accountant's office, Industrial Relations and Economy of the Faculty of Economic and Social Sciences of the University of Carabobo (FaCES-UC), Bárbula Campus. The data were obtained by means of the techniques of participant observation, notes of field, interviews in depth and documentary investigation, and interpreted through the triangulation and categorization techniques. The study lead to interpret that in the practices of mediation of the learning in the FaCES-UC, a way of subjetivation of a subject of the sent to school knowledge predominates, next to which displacements towards other conceptions and practices of mediation are emerging, in the pedagogical thing and the apprehension of the knowledge in the social investigation, more tie to the subjective modalities.

Key Words: **Subjetivation. Subjectivity. Educative subjects. Practices of mediation of the learning. Social investigation**

INTRODUCCIÓN

Los objetos de estudio no están dados en alguna parte de la realidad, sino que éstos son el resultado de las sucesivas operaciones de construcción que realiza el investigador.
Pierre Bourdieu.

La reflexión sobre la institución educativa universitaria y la cotidianidad que acaece en las aulas constituyen una tarea compleja y por demás polémica. De allí que para su abordaje hay que tener en cuenta que todo proceso investigativo implica para el investigador la asunción de una postura epistemológica, la cual delinea y encausa la concepción de la producción de conocimientos, la construcción del objeto de estudio, los procesos y acciones de conocer y la selección de las herramientas metodológicas para el abordaje de la realidad.

Cualquier intento de investigación educativa en la actualidad, como el de este estudio, centrado en la subjetivación de las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social en el contexto del pregrado universitario en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo (FaCES-UC), se encuentra inmerso en el debate que desde mediados del siglo XX, cuestiona críticamente las ideas, los valores y los objetivos de la ciencia, lo cual conduce ineludiblemente a que el investigador educativo reflexione en torno a los supuestos epistemológicos que asume y el nivel de credibilidad de sus elaboraciones.

Al respecto, Bunge (1980), señala que "es menester estudiar el mecanismo de la producción científica así como la estructura y el sentido de sus productos" (p: 9), es decir, se trata de interrogar a la ciencia desde su propio seno y desde sus problemas lógicos, semánticos, gnoseológicos, metodológicos, ontológicos, axiológicos, éticos y estéticos.

En la actualidad, cuando se han esfumado las seguridades científicas e irrumpe la incertidumbre que pone en tela de juicio las antiguas vías de indagación y

conocimiento, resulta improcedente que el investigador educativo avance ciegamente por las mismas. Contrariamente, se impone por responsabilidad y por la exigencia de la propia tarea, que éste decida sus propios pasos y responda por la razón de sus razones. Hay que tener presente que en la investigación educativa, tal como lo plantea Valera-Villegas (2002), "lo epistemológico reviste un significado especial por cuanto el imperativo de conocer está imbricado también por el imperativo de orientar y/o de intervenir en la práctica educativa, cosa que a la larga hace más complejo su estatus epistémico" (p: 25).

El modelo de la ciencia clásica nacido en el ámbito de la Física y base fundamental de distintas matrices epistémicas incluyendo las sociales y educativas, ha sido y es actualmente cuestionado desde el propio seno de las ciencias naturales, especialmente desde la Física, en sus fundamentos epistémicos y metodológicos. Teóricos como Kuhn (1982,1962); Popper (1985,1982); Feyerabend (1975), y Lakatos (1983), por nombrar algunos, han puesto en entredicho principios básicos de la ciencia clásica tales como el de la objetividad como identidad independiente y autónoma, la relación sujeto-objeto donde el sujeto como actor social es ignorado, y el de la verificación como garante de la validez del conocimiento.

Específicamente, en el seno de las ciencias sociales, humanas y educativas se ha producido una crisis paradigmática que ha provocando serias rupturas y cambios epistemológicos y metodológicos, en tanto se considera que las alternativas teóricas de tinte positivista son insuficientes e inoperantes, tanto para el conocimiento de la realidad social, como para responder a los cambios y solucionar conflictos existentes en la misma.

Dentro de tal crisis han irrumpido movimientos de reflexión y crítica tales como el de los teóricos de la Postmodernidad, quienes, refutando la razón moderna y la categoría de un sujeto epistémico trascendental, declaran el "fin de los grandes relatos" (Lyotard, 1986), o, a la manera de Vattimo (2000), el "fin de la modernidad". Igualmente, han surgido posturas contrarias a este movimiento, como la de Habermas (1999), quien defiende a la Modernidad como un proyecto incompleto, un proyecto que todavía no se ha realizado.

La crisis de las ciencias sociales implica un proceso de reorganización y transición en el cual los postulados de la ciencia moderna no han terminado aún de agotarse y los nuevos desarrollos epistemológicos aún no se consolidan (Moreno, 1993), sin embargo, abre nuevos espacios y referentes desde donde indagar y reflexionar sobre la realidad social, humana y educativa.

Tales referentes contemplan, entre otras, consideraciones relativas a los sistemas abiertos y comunicacionales, al conocimiento intersubjetivo, a la interacción simbólica, a las prácticas simbólicas, a los marcos interpretativos, a la auto-referencialidad, a la comprensión del significado subjetivo de la acción social, a la complejidad, y desde allí, a la inclusión y a la consideración de las categorías "sujeto", "subjetividad" y "subjetivación" como instancias y fuentes de conocimiento.

Desde tales instancias, tratamos de superar la visión homogeneizante y normalizadora de las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social en el pregrado universitario, que, basada en teorías establecidas, configura una visión escolarizada del proceso de producción y adquisición del conocimiento.

Igualmente, intentamos realizar una lectura de las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social, desde el entramado de interacciones que se configuran en la cotidianidad de las aulas, para captar e interpretar los sentidos, las significaciones, las intencionalidades y representaciones, es decir, las subjetividades y subjetivaciones que se tejen en torno a las prácticas pedagógicas e investigativas.

En atención a las ideas anteriores, el contenido de la tesis comprende:

Capítulo I: Refiere la descripción de la realidad en estudio, los objetivos perseguidos y la justificación de la investigación. Valorizamos a los procesos subjetivos como vías de indagación, análisis y comprensión de realidades educativas y como elementos constituyentes, tanto de las subjetividades de los actores educativos, como de las de las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social en el pregrado universitario. Hacemos referencia la predominancia actual de lo socio-estructural (currículum explícito u oficial), y la exclusión de lo socio-simbólico (currículum oculto y currículum en uso), en el

desarrollo de dichas prácticas. Igualmente resaltamos la importancia de la investigación en la formación de los futuros profesionales de las ciencias sociales y económicas, recursos humanos necesarios para el logro del desarrollo nacional y global.

Capítulo II: Exponemos estudios antecedentes a la investigación que muestran y dan cuenta del estado del arte en torno a la realidad educativa que nos ocupa; referimos la sustentación legal de la formación investigativa de los futuros profesionales universitarios, especialmente, los de las ciencias económicas y sociales, y explicitamos los referentes teórico-epistemológicos del estudio, enfatizando en la postura fenomenológica-hermenéutica que lo circunda. Tales referentes incluyen a la Teoría de la complejidad, la Fenomenología, el Interaccionalismo simbólico, la Etnometodología, la Teoría de la acción comunicativa, la Hermenéutica y la Vida cotidiana.

Capítulo III: Centrado en escudriñar las diferentes problematizaciones y desarrollos en el ámbito de las ciencias sociales, sobre las categorías "sujeto", "subjetividad" y "subjetivación", ejes conceptuales de la tesis.

Capítulo IV: En función a que el estudio refiere las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social en el contexto del pregrado universitario, explicitamos en este capítulo las condiciones y características de la producción y transferencia de conocimientos desde la función investigación de la universidad, en el caso específico de la Universidad de Carabobo, y en ella, las particularidades al respecto, de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Campus Bárbula, de sus cátedras y cursos de asignaturas referidas la investigación, develando las conexiones que se tejen entre éstas.

Capítulo V: Explicitamos el camino metodológico por el que transitó el quehacer investigativo. Se trata de un estudio fenomenológico-hermenéutico, de campo, de orientación cualitativo-etnográfico, que tuvo como contexto de ocurrencia las cátedras y cursos de asignaturas referidas a la metodología de la investigación, en el Ciclo Básico y las Escuelas de Economía, Administración Comercial y Contaduría Pública, y de Relaciones Industriales de la Facultad de Ciencias Económicas y

Sociales, Campus Bárbula de la Universidad de Carabobo. La investigación incluyó como informantes claves a seis docentes y 15 estudiantes, seleccionados por muestro teórico. Desde lo operativo, realizamos observaciones participantes y entrevistas en profundidad que fueron grabadas y convertidas en expresiones escritas. El tratamiento de las informaciones obtenidas la realizamos mediante un proceso de de-construcción que implicó la utilización de la categorización para la clasificación–reflexión de las informaciones; la triangulación, traducida en cruce, comparación y contrastación de informaciones proporcionadas por los distintos informantes-clave; y el círculo hermenéutico como vía para la comprensión- interpretación hermenéutica de los contenidos vivenciales y experienciales contenidos en las entrevistas

Capítulo VI: Incluye la sistematización de la deconstrucción de informaciones, la sistematización de la categorización y las articulaciones de núcleos categoriales, sub-categorías y categorías, mediante matrices diseñadas para el efecto.

Capítulo VII: Explicita la construcción de la teoría fundamentada, nacida de hallazgos derivados de los contenidos discursivos de los docentes y estudiantes participantes en la investigación.

CAPÍTULO I

LA SUBJETIVACIÓN EN LAS PRÁCTICAS DE MEDIACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL COMO CONTEXTO INVESTIGATIVO

Una palabra ilumina mi investigación: comprender.
Marc Bloch.

Ninguna ciencia objetiva, ninguna psicología,
tampoco ninguna filosofía
han hecho tema de este reino de lo subjetivo,
y en consecuencia no lo han descubierto verdaderamente.
Husserl.

Las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social: entre la construcción subjetiva y la contextualización curricular

La educación universitaria, por no decir la educación en general, se ha desarrollado a instancias de la razón moderna, dejando de lado los aspectos subjetivos (sentidos, significaciones, valores y representaciones), que los sujetos educativos -docentes y estudiantes-, despliegan en sus acciones pedagógicas cotidianas.

Esta desvalorización de la subjetividad, en tanto condición constitutiva del sujeto, tiene sus antecedentes en la instauración de la racionalización moderna que como señala Touraine (2000:18), "imponía la destrucción de los vínculos sociales, de

los sentimientos, de las costumbres y de las creencias llamadas tradicionales", atendiendo a que la razón misma se constituyó en el agente de la modernización.

En este marco, la educación se fue constituyendo en una disciplina centrada en la formación de individuos normalizados, y en el desarrollo de un pensamiento unilateral, un conocimiento "objetivo" efectivamente neutral e impersonal, que si bien ha sido y sigue siendo útil para el logro del progreso científico y tecnológico, ignora o relega el sentido, las significaciones, los sentimientos, la imaginación, la estética, los valores y las relaciones intersubjetivas, aspectos que como señala Morín (2003), están interrelacionados con la racionalidad y están presentes en todo comportamiento humano, en toda actividad mental, y en toda parcela de praxis.

Los estudios educativos desarrollados bajo la concepción antes descrita, se han concentrado en la explicación y descripción de factores, condiciones y obstáculos de los procesos educativos desde una relación causa-efecto, lo cual ha resultando insuficiente para la compresión de las acciones educativas en la cotidianidad donde acaecen, porque, centrados en la racionalidad y la objetividad, obvian el entramado de sentidos y significaciones que delinean dichas acciones.

Las nuevas recomposiciones sociales, culturales, científicas, tecnológicas y económicas gestadas desde mediados del pasado siglo XX, han permitido la producción de profundas reflexiones sobre el sujeto y su subjetividad, y sobre las prácticas de subjetivación mediante los cuales éstas se constituyen, interesándose por aspectos poco abordados o desechados tradicionalmente por la investigación tanto social como educativa, tales como los sistemas abiertos y comunicacionales, el conocimiento intersubjetivo, la autoreferencialidad, la comprensión del significado subjetivo de la acción social, la complejidad, la interacción simbólica, los imaginarios culturales, las prácticas simbólicas, y los marcos interpretativos.

Igualmente, la subjetividad, en tanto condición del sujeto, se ha constituido en un ángulo particular desde el cual se posibilita pensar y escrutar la realidad social y por ende, la educativa, de allí que en el ámbito de las ciencias sociales, diversos autores la han asumido como perspectiva fundamental para la comprensión del sujeto, de las acciones sociales, de los procesos comunicativos y de la

intersubjetividad. Entre los mismos cabe destacar a Morín, quien desde su Teoría del Pensamiento Complejo resalta la unida compleja de la identidad humana; McLuhan, Castells y Thuruw y sus trabajos sobre la sociedad de la información y el conocimiento, que refieren a los medios masivos de comunicación como prolongaciones del hombre; M, Hannerz, Augé, García Canclini, Low y Martín-Barbero y sus impulsos hacia una nueva antropología urbana; y Apple, Giroux, McClaren, Bonal y Becher con sus desarrollos de la pedagogía crítica.

Situándonos en estas nuevas perspectivas de indagación y análisis, hemos pretendido una lectura de las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social en el pregrado universitario, desde el horizonte de la vida cotidiana, desde las subjetivaciones e interrelaciones de los actores sociales, docentes y estudiantes, y desde su mundo de sentidos y significaciones.

Intentamos un viraje hacia el análisis crítico-comprensivo de las prácticas de mediación, tanto pedagógicas como investigativas, desarrolladas en el pregrado universitario, a fin de develar no sólo los elementos normalizadores, reguladores y disciplinarios provenientes de los discursos institucionales, sino también las interpretaciones contextuales y modos de saber, de hacer, de saber hacer y de actuar, gestadas en el entramado de interacciones de los sujetos educativos, que, más allá de las prescripciones programáticas, deciden las condiciones y posibilidades de experiencia en investigación social. Tratamos de dilucidar el modo en que ciertas versiones de investigación social y de las prácticas que median su aprendizaje, han delineado las condiciones y posibilidades de la experiencia investigativa.

En consecución de tales propósitos, e insertadas en la particularidad de los aspectos subjetivos, en el desarrollo de este estudio asumimos a:

Los sujetos educativos (docentes y estudiantes), como individuos inacabados que no mantienen una identidad de origen, sino que se van construyendo en la experiencia. Son constructores de los hechos pedagógicos, y actores de la práctica investigativa en un constante estar dándose en el aula y/o cualquier otro espacio educativo.

La subjetividad, no como proceso fisiológico o psicológico intrínseco a la interioridad del individuo, sino como entramado de significaciones construidas en la intersubjetividad, en atención a la otredad, en la comunicación, en el lenguaje, en la cultura, en un mundo de sentido y significaciones, en un mundo de vida, en este caso, en el mundo universitario. La subjetividad, como referente del sujeto, que además de oponerse al objeto, a quien no niega pero lo trasciende, lo define en condiciones de autonomía y libertad. La subjetividad, como instancia cognitiva que contribuye a la construcción de la realidad, como instancia práctica que permite orientar y elaborar la propia experiencia, y como instancia representacional que aporta los materiales desde los cuales se definen las pertinencias sociales.

La subjetivación, como procesos situados, inacabados y dinámicos que construyen y delinean sujetos y subjetividades, y comporta la actividad del conocimiento en sentido pleno, es decir, el armado representacional del mundo. Construida mediante factores de intermediación que, particularmente en la acción educativa, se expresan en las prácticas curriculares, en los juegos de verdad y en las vivencias compartidas de los sujetos educativos.

Las prácticas pedagógicas e investigativas, como un entramado en construcción permanente, donde se conjugan discursos institucionales, regulaciones disciplinarias, interpretaciones contextuales y modos de saber, de hacer, de saber hacer y de actuar, que más allá de las estipulaciones establecidas en los programas de asignaturas, van decidiendo las condiciones y posibilidades de la experiencia (investigativa de los alumnos), y donde se reconoce a los sujetos educativos como constructores de representaciones significativas en lo cultural, en lo social e individual.

Consideraciones sobre la construcción del conocimiento en la investigación.

En el marco de la dinámica social actual, las naciones han reconocido que, además de la educación, tanto la ciencia como la investigación constituyen ejes fundamentales para impulsar su desarrollo. Por ello, la UNESCO (1998), reafirma la necesidad de que las instituciones que se suponen gestoras de la producción y puesta en escena del conocimiento, tal como ocurre con las universidades, se muevan hacia instancias que faciliten la comprensión de los procesos asociados a la generación de nuevas aristas en el saber humano y, por supuesto, en la complementariedad del conocimiento consolidado; es en este plano en el cual cobran relevancia la enseñanza y la investigación, ambas entendidas como instancias para el logro de mejores niveles e indicadores en el ámbito científico-tecnológico y en la contribución que la investigación da al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad humana.

Lo anteriormente afirmado ha planteado la necesidad de formación científico-investigativa de los profesionales universitarios, entre ellos los del área de las ciencias sociales y económicas; lo cual, entre otras vías, se ha intentado satisfacer con la inclusión en los planes de estudio del pregrado universitario, de asignaturas referidas a la Metodología de la Investigación, las cuales propenden a que el profesional en ciencias económicas y sociales en formación, perciba el proceso de investigación social como la vía más expedita para abordar el estudio de la realidad social y económica. Pretenden iniciarlo en la labor investigativa y dotarlo de un herramental general que le permita desarrollar sensibilidad para percibir situaciones y problemas propios del área social y económica, asuma una actitud crítica ante los mismos y aborde su estudio científicamente, proponiendo alternativas de solución; maneje supuestos teóricos y los confronte con la realidad, llegue a conclusiones legítimas y/o válidas y confiables, y comunique la información o resultados producto de la investigación realizada.

Los cursos de Metodología de la Investigación en el pregrado universitario, en su esencia, constituyen complejas realidades donde además de los procesos

pedagógicos y procesos de construcción de saberes sobre la realidad social, también se imbrican experiencias y vivencias, movilidades y desplazamientos en las significaciones, en las decisiones, en las posiciones que relacionalmente se van produciendo en el trayecto formativo.

En la complejidad de dichos cursos, las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social se desarrollan, en el sentido de Córdova (1995), en una dualidad de contextos que le sirven de base situacional: un **área socio-estructural,** que representa lo dado, lo objetivo y lo estructural, donde se conjugan las políticas institucionales de investigación, el diseño curricular (perfil, plan, programa), los modelos didácticos, y los fundamentos teórico-metodológicos de los distintos paradigmas de las ciencias sociales; y un **área socio-simbólica**, de carácter subjetivo, que incorpora el sistema de valores, las escalas de sentido y de significación que los sujetos educativos (docentes y estudiantes) establecen en sus relaciones.

Ambas áreas se interrelacionan entre sí, sin embargo, en este estudio destacamos el área socio-simbólica por cuanto recrea los procesos de constitución de subjetividad de docentes y de estudiantes, y las relaciones de sentido generadas en las prácticas tanto pedagógicas como investigativas que éstos despliegan.

En el área socio-estructural está el **currículum explícito u oficial**, que comprende todo aquello que está pautado, escrito y que se espera se cumpla por parte de los diversos sujetos del proceso educativo. En el área socio-simbólica se encuentran el **currículum oculto,** lo que privilegian los educadores y el **currículum en uso,** lo que hacen los estudiantes con ello (Bonal, 1998). Es aquello que los diferentes sujetos practican pero que no está explícito y que constituye el conjunto de reglas no escritas del comportamiento y que no se espera que ocurra desde el punto de vista formal; pero que, sin embargo, prepara a los estudiantes para el mundo exterior.

Cabe destacar que ambos aspectos, lo socio-estructura y lo socio-simbólico, coexisten en la educación formal, no obstante, no se les valora igualmente porque sólo se espera que ocurra lo pautado por el currículum explícito y aquello que se aparta del mismo, se excluye o se auto-excluye, por considerarlo como no deseable o no pertinente a la formación universitaria. Esta circunstancia deriva en la omisión de

la realidad educativa como mundo co-construido por los docentes y estudiantes, y de la práctica educativa como hecho simbólico.

Desde la perspectiva empírico-positivista, de "visión escolarizante", se valoriza lo que cada individuo hace, dentro de las orientaciones de un currículum definido por unas relaciones docente-estudiante y objetivos-contenidos, contextualizadas en un aula de clase y en un sistema de evaluación que determina si cada individuo adquiere o no las competencias previstas en el perfil del egresado. Desde esta posición y predominantemente, los trabajos de investigación realizados por los estudiantes en los cursos de Metodología de la Investigación, tanto en FaCES-UC como en cualquier otra institución universitaria del país, tal como lo señala Padrón (1999), "se conciben sólo por su relación con las ideas de destreza curricular y de demostración de habilidades previstas en un perfil de egreso" (p: 2), y no como estrategia de apropiación y generación de conocimientos. La atención se centra en el logro de los objetivos curriculares y no en los sujetos del proceso con su carga de significación, sentido y actuación.

La concepción antes descrita y predominante en el pregrado universitario venezolano, signado por una visión escolarizante del proceso de conocimiento, deja de lado la expresión subjetiva –área socio-simbólica- de los sujetos educativos en las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social, constituyéndose en una debilidad en tanto excluye a los sujetos, la subjetividad, los procesos de subjetivación, los significados y los espacios de mediación simbólica, los cuales intervienen y delinean el nivel de logro en la formación investigativa de los futuros profesionales.

En este discurso, la figura del estudiante e incluso, la del docente, se ha asimilado a los modos paradigmáticos de un sujeto de conocimiento normado y uniforme, y los rasgos subjetivos que inciden en las prácticas pedagógicas y las prácticas investigativas se han desdibujado. De allí que una de las tareas en este estudio, es volver la mirada hacia estos rasgos y hacerlos nuevamente presentes en el movimiento de dichas prácticas.

En contraposición con lo anterior, se sitúa la perspectiva holística, constructivista, comprensiva y dialógica de lo socio-educativo, la cual asumimos en este estudio, en tanto incorpora los elementos subjetivos que, según Morín (1977) constituye las entidades que dan cuenta de la existencia de una noción de mundo en el marco de la complejidad. Al respecto, dicho autor enfatiza que:

> la subjetividad ha entrado por la puerta grande del pensamiento social, en el sentido de que este paradigma incorpora muchos de los asuntos vinculados con la actividad del actor, una subjetividad, en primer lugar, que se refiere a la naturaleza misma del sujeto, aparece en el cómo el sujeto construye los significados, y, en segundo lugar, la subjetividad implícita en los procesos interactivos, en el sistema compartido de símbolos, en los significados de la acción, en las definiciones subjetivas de la situación, en las mediaciones sociales, el lenguaje, la comunicación y la cultura, elementos que conforman una subjetividad objetivizante que nace de la relación compleja que se establece con los otros. (p: 42).

Desde esta perspectiva, la constructivista, los cursos de Metodología de la Investigación, podemos concebirlos como un escenario socio-cultural, donde se desarrolla una relación dialógica-colectiva de encuentros intersubjetivos, en la que, docentes y estudiantes, despliegan maneras comunes de conceptuar los contenidos programáticos, referidos en este caso a la investigación social, y negocian -según sus intereses- significados relativos a los modos de acceder, analizar, comprender y representar la realidad social.

De igual manera, visualizamos a los escenarios de interacción para facilitación de la aprehensión cognitiva, como un pequeño mundo de vida con su propia organización y reglas que le confieren cierta especificidad, donde los sujetos educativos (docentes y estudiantes), en la cotidianidad, a partir de sus creencias, valores, significaciones, representaciones, intenciones y usos, configuran maneras particulares de pensamiento, sentido y acción en relación al aprendizaje de la investigación social, es decir, la aprehensión de los fundamentos teórico-metodológicos para generar saberes acerca de la realidad social.

Así entonces, los cursos de Metodología de la Investigación son mundos de vida, modos de vida, construidos por docentes y estudiantes, quienes desde sus significaciones hacen sus propias interpretaciones de los contenidos teórico-metodológicos de la investigación, es decir, de las maneras de pensar y producir saberes, lo cual pudiera no concordar con los objetivos y contenidos expresados en los programas de las asignaturas de investigación, en tanto dichas interpretaciones, más allá de las experiencias impulsadas por las condiciones de aprendizaje previamente establecidas, atienden a experiencias que se van generando en las prácticas cotidianas.

Partiendo de la premisa de que el estudio del aprendizaje de la investigación social debe ser orientado más a las prácticas y las interrelaciones, y que cada hecho socio-educativo sólo es comprensible en su contexto, **el objeto de estudio de esta investigación lo constituyen los procesos de subjetivación y los factores de mediación, presentes en las prácticas pedagógicas y metodológicas de los docentes y de los futuros profesionales de las ciencias sociales y económicas**, en este caso enmarcado en un contexto particular: la Universidad de Carabobo en su Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FaCES-UC), espacio humano e institucional en el cual se forman administradores, contadores, economistas y relacionistas industriales. Tal observación se requiere para comprender la red de influjos que tanto en la estructura académica como en la estructura de la interrelación social van a mediar, a potenciar o a impedir la realización de la intencionalidad pedagógica en materia de investigación.

El compromiso investigativo se focaliza en **indagar sobre lo que acontece en el aula, para poner de manifiesto procedimientos, criterios, recursos, técnicas, normas, estrategias, expectativas, percepciones, actitudes desarrolladas en el aprendizaje de la investigación social, a fin de interpretar el significado, el propósito y la intencionalidad de las prácticas de los sujetos educativos (docentes y estudiantes).**

Se trata de repensar las prácticas de aprendizaje de la investigación social en el pregrado universitario, a partir de la búsqueda de sentido a las concepciones que se

tejen sobre las categorías: “sujeto”, “subjetividad” y “subjetivación”, como representaciones que docentes y estudiantes hacen de las mismas, y, como corolario, generar una aproximación teórica que coadyuve en la comprensión e interpretación de las prácticas desarrolladas por los sujetos educativos (docentes y estudiantes), del pregrado universitario en Ciencias Económicas y Sociales para apropiarse del conocimiento sobre la investigación social.

Para atender el propósito ya expresado, el abordaje de una realidad compleja, multidimensional y cambiante como lo es el conjunto de prácticas de aprendizaje de la investigación social, se derivaron las siguientes interrogantes de interés:

1. ¿Cuáles experiencias investigativas poseen los profesores de asignaturas referidas a la investigación, en el pregrado de la FaCES-UC?
2. . ¿Además del aula, cuales otros escenarios son utilizados por los docentes y estudiantes para desarrollar las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social, en los cursos de Metodología de la Investigación del pregrado de la FaCES-UC?
3. ¿Cuáles prácticas, tanto de mediación del aprendizaje como de evaluación se desarrollan en los cursos de Metodología de la Investigación del pregrado de la FaCES-UC?
4. ¿Cuáles son las condiciones físico-ambientales bajo las cuales se desarrollan dichas prácticas?
5. ¿Cuáles recursos, tanto documentales como tecnológicos, utilizan en las prácticas de mediación del aprendizaje, los docentes y estudiantes en los cursos de Metodología de la Investigación del pregrado de la FaCES?
6. ¿La interacción profesor-alumno en las prácticas investigativas desarrolladas en los cursos de Metodología de la Investigación del pregrado de la FaCES-UC, se constituye en posibilidad para la construcción de saberes y/o conocimientos?
7. ¿Cuáles fundamentos teórico- metodológicos se encuentran presentes en los programas de las asignaturas referidas a la investigación, en el pregrado de la FaCES-UC?
8. ¿Cómo se caracteriza la subjetivación en prácticas de mediación del

aprendizaje de la investigación social, desarrolladas por los docentes y estudiantes en los cursos de Metodología de la Investigación del pregrado de la FaCES-UC?

Argumentación del propósito investigativo

En el presente estudio, de orientación cualitativa, el eje de equilibrio de los discursos preexistentes con la construcción de otros nuevos, se tejió inicialmente desde el propósito que nos planteamos como investigadoras, posteriormente, las pautas del proceso fueron surgiendo en su desarrollo, concretándose en los siguientes propósitos:

Objetivo general

Generar una aproximación teórica para la interpretación de la subjetivación de las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social en el pregrado universitario en la FaCES-UC, desde la perspectiva representacional de los sujetos educativos implicados (profesores y estudiantes), en términos de la significación e intencionalidad de dichas prácticas y como se presentan en su cotidianidad.

Objetivos específicos

1. Comprender las experiencias investigativas que poseen los profesores de asignaturas referidas a la investigación, en el pregrado de la FaCES-UC.
2. Interpretar la naturaleza de otros escenarios que además del aula, son potencialmente utilizables para el desarrollo de las prácticas de mediación del

aprendizaje de la investigación social, en los cursos de Metodología de la Investigación del pregrado de la FaCES-UC.

3. Precisar diferencialmente, las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social, y las prácticas de evaluación, desarrolladas en los cursos de Metodología de la Investigación del pregrado de la FaCES-UC.

4. Establecer las condiciones físico-ambientales bajo las cuales se desarrollan las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social en los cursos de Metodología de la Investigación del pregrado de la FaCES-UC.

5. Establecer los recursos, tanto documentales como tecnológicos, que utilizan los docentes y estudiantes de los cursos de Metodología de la Investigación en el pregrado de la FaCES-UC, para desarrollar las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social.

6. Analizar la interacción profesor-alumno generada en las prácticas investigativas desarrolladas en los cursos de Metodología de la Investigación del pregrado de la FaCES-UC, como posibilidad para la construcción de saberes y/o conocimientos sobre la realidad social.

7. Caracterizar los fundamentos epistemológicos y metodológicos que se encuentran presentes en los programas de las asignaturas referidas a la investigación social, en el pregrado de la FaCES-UC.

8. Interpretar hermenéuticamente la subjetivación en prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social, desarrolladas por docentes y estudiantes de los cursos de Metodología de la Investigación, en el pregrado de la FaCES-UC.

9. Generar una aproximación teórica que facilite la comprensión de la subjetivación del conocimiento en las asignaturas de Metodología de la Investigación a nivel del pregrado universitario.

Justificación de la investigación

La tesis se puede considerar "pionera" en el contexto nacional y regional, por cuanto no existen antecedentes investigativos referidos a los procesos y modos de subjetivación en las prácticas de mediación del aprendizaje ni de la investigación social ni de cualquiera otra área disciplinar, en el pregrado universitario de FaCES-UC o de cualquiera otra universidad nacional o regional.

Permite apreciar la conjunción entre saberes y poderes que se movilizan en la formación investigativa de los futuros profesionales de las ciencias económicas, administrativas y contables; las concepciones que se tejen sobre las categorías sujeto, subjetividad y subjetivación; la objetividad y subjetividad en el aprendizaje de la investigación social; la producción y transferencia de conocimiento desde la función investigación en la Universidad de Carabobo, con énfasis en la particularidad de la FaCES-UC y las reflexiones e interpretaciones realizadas sobre la subjetivación en las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social en el pregrado universitario, a partir de las experiencias vivenciadas y narradas por seis docentes y quince estudiantes en asignaturas referidas a la investigación en la FaCES-UC.

Plantea además, un repensar las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social desarrolladas en el pregrado universitario, desde una concepción compleja y holística, que permita percibirlas como una construcción socio-educativa donde se expresen interrelacionados los sujetos, la subjetividad , la subjetivación y los espacios de mediación simbólica, es decir, al sujeto en relación al mundo donde vive; al mundo producido, construido y transformado por él; los significados como productos sociales formados o transformados por el proceso de definición que tiene lugar en la interacción y los espacios de mediación simbólica, como aquellos factores de la cultura donde se establecen las complejas relaciones entre la acción humana y el contexto cultural social.

Cabe destacar que los hallazgos y conclusiones de la tesis no se refieren a la universalidad de profesores y estudiantes de asignaturas de investigación social, ni

siquiera a la totalidad de ellos en la FaCES-UC, sino específicamente a aquellos que participaron en el estudio, no obstante, consideramos que se convierten en punto de partida e incentivo para futuras investigaciones sobre el área temática planteada.

CAPITULO II

ESTADO DEL ARTE Y PERSPECTIVAS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS

Un científico natural no puede explicar algo por sí solo.
Incluso para saber lo que debe explicar
tiene que haberse puesto de acuerdo con otros […] no sólo
las ciencias descriptivo-explicativas que presumen la relación sujeto-objeto
son posibles y necesarias, sino que también lo son las ciencias del acuerdo,
que presuponen la relación de intersubjetividad.
Apel, K. O.

Estado del arte

Las investigaciones de tinte fenomenológico-hermenéutico no precisan de un marco teórico porque no están dirigidas a la verificación de hipótesis o comprobación de la validez de una teoría. Sin embargo, resulta apropiado y de manera referencial, conocer lo hecho por otros investigadores para esclarecer el fenómeno objeto de la investigación. En tal sentido hemos tomado en cuenta estudios precedentes que han centrado su interés en temas y concepciones afines a los de nuestra investigación.

En torno a la subjetivación

En los últimos años se han producido estudios enmarcados en las metodologías emergentes de orientación cualitativa, que a espaldas o distanciamiento de los

enfoques y metodologías tradicionales de producción de conocimiento, son intentos en donde, por una parte, se asume a la subjetividad y a la subjetivación como perspectiva y categoría de análisis, comprensión e interpretación de hechos socio-educativos, y por otra, se pretende reivindicar la subjetividad de los sujetos sociales y educativos, así como la complejidad de sus interrelaciones.

En el ámbito latinoamericano destaca la propuesta pedagógica "*Hacia una pedagogía de la subjetivación*" de Sáenz Obregón (1998), profesor investigador de la Universidad Nacional de Colombia, quien objetando la pedagogía moderna dominante donde opera el dispositivo de la razón, busca devolverle al sentimiento y la imaginación el valor que ha pretendido negarles la modernidad. Señala que en Colombia como en cualquier otro país, la pedagogía ha privilegiado un proceso de individualización el cual a su vez ha funcionado como muro de contención a posibles procesos de subjetivación que posibiliten la acción del individuo sobre sí mismo. Destaca a la educación informal como instancia donde se fusionan las dimensiones subjetivas, sensitivas y cognitivas en el desarrollo del conocimiento. Así mismo, sostiene que el conocimiento, en parte, es siempre subjetivo y para que algo se convierta en verdad, debe ser apropiado por una conciencia subjetiva. Propone al conocimiento de sí mismo, los sentimientos y la imaginación como elementos para reafirmar las prácticas de subjetivación e impedir que cualquier proyecto formativo sea vivido como norma o valor impuesto o como simple convencimiento racional.

El estudio etnográfico de Aldaba Corral (1998), titulado *La estructura* metodológica *del formador de docentes y su impacto y relevancia en la praxis del futuro educador*, realizado en México, indaga como el futuro docente aprehende las estructuras significativas de la práctica docente, de qué manera procesa la estructuración de esa realidad vivenciada en su conciencia y cuál es el modelo abstracto que construye de la práctica docente, para luego aplicarlo en su desempeño profesional. El estudio se realizó entre docentes y estudiantes de la Escuela Normal del Estado de Durango y la Escuela Normal "Carlos A. Carrillo" de Santa Ma. Del Oro, Durango. La estrategia metodológica incluyó el uso de la triangulación, mediante la implementación de la aplicación de cuestionarios, la realización de

entrevistas grupales y la observación de la práctica docente de alumnos y formadores de docentes. Las conclusiones explicitan conceptualmente que el alumno denota contradicción en su comportamiento metodológico; por un lado manifiesta su rechazo de la práctica empírica de su docente y, por otro lado actúa aceptándola; esto se observa en la insistencia del alumno en subrayar la diferencia metodológica entre él y su docente, posterior a expresar la crítica sobre ese tipo de práctica docente. Sin embargo, la actuación del alumno refleja un proceso complejo de apropiación y construcción, configurado en el curso de su formación en el que se incluye la asimilación de ciertos saberes provenientes de ámbitos tanto escolares como culturales y referenciales, algunos de ellos configurados en una continuidad histórica.

La tesis doctoral en ciencias sociales, niñez y juventud, de Edgar Erazo Caicedo (2006), elaborada en la Universidad Autónoma de Manizales, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, titulada "*Las Mediaciones Tecnológicas en los Procesos de Subjetivación Juvenil. Interacciones en Pereira y Dosquebradas"*, que si bien su realidad en estudio no se sitúa en fenómeno educativo en particular, alude a los jóvenes, uno de los elementos más sensibles del proceso educativo universitario. Centrado en la forma que hoy asumen los procesos de subjetivación juvenil a partir de las mediaciones tecnológicas, el autor pregunta por la forma en que están interactuando los jóvenes seleccionados en el estudio con las mediaciones tecnológicas (el computador, los videojuegos, el teléfono móvil y nuevas formas de producción y reproducción musical), y que papel juegan éstas en sus vidas; igualmente, por las transformaciones que experimentan los procesos de subjetivación de dichos jóvenes en su interacción con las mediaciones tecnológicas elegidas. Bajo el formato de investigación etnográfica, hermenéutica, crítico social y fenomenológica, donde aplicó las técnicas de observación participante, notas de campo, entrevistas en profundidad a nueve sujetos y discusión en grupo focal con seis jóvenes, emergieron cinco (5) categorías de análisis: mediación tecnológica del conocimiento, mediación tecnológica de la comunicación, estilo de vida juveniles, autopercepción y sentido, y comunidad virtual, cuya comprensión e interpretación atraviesan el texto de la tesis y le permitieron establecer que se ha producido una

ruptura en el modo en que se dan los procesos mediante los cuales se constituye la subjetividad juvenil; dichos procesos se caracterizan por una mayor autonomía o individualización, dada la multiplicidad de referentes y relaciones a las que se accede gracias a las tecnologías (las seleccionadas en el estudio); existen múltiples formas de ser joven y se han flexibilizado las formas de pensar y de ser; se aprecian muevas formas de dialogicidad; se están ampliando las expectativas de vida de los jóvenes en tanto participan de un escenario global; las TIC adquieren un sentido de necesidad vital, existencial para los jóvenes pues se han convertido en una especie de prótesis, sin las cuales no podrían existir las formas actuales que adopta el ser humano en el tipo de sociedad en la cual estamos inmersos.

Britos, Azzolino, Castells y Herrera (2008), docentes de la Universidad Nacional de Entre Rios, Argentina, en su investigación "*Prácticas de lectura y modos de subjetivación*" realizada entre jóvenes estudiantes que inician una carrera universitaria, intentaron un abordaje de la problemática de la lectura que superara la mera descripción de las condiciones y obstáculos de procesos que configuran una visión escolarizada del proceso de conocimiento. Ponen de manifiesto que en la universidad existe toda una tradición pedagógica, donde gradualidad y utilidad constituyen principios de una gramática regulativa del conocimiento escolarizado. Desechando el concepto de proceso de lectura, intentaron resignificar y reimpulsar las condiciones de posibilidad de las prácticas de lectura que conducen a los modos de subjetivación a través de los cuales se conforma la experiencia de los estudiantes lectores. Para las autoras, hablar de modos de subjetivación "es referir a un espacio-tiempo amplio en el cual se da la posibilidad de un devenir sujeto, es decir, de un movimiento de constitución que es transformación en relación a un cierto estado inicial y, al mismo tiempo, producción de conocimiento". Optaron por elaborar un diálogo con los estudiantes, un registro de los sentidos que ellos atribuyen a sus acciones y actos de lectura. En un segundo momento remarcaron las series enunciativas que arman la trama de relaciones entre las cuales acontecen, con modalidades diferenciales, sus actuales prácticas de lectura. Sus hallazgos en una primera lectura, permitieron establecer que los estudiantes espejan las posiciones

definidas en el discurso institucional: quieren aprehender las reglas de juego como si partieran de un exterior y tienden a dejar fuera los rasgos singulares de sus modos de leer. Posteriores análisis comprensivos, permitieron a las autoras interpretar que en los textos de los estudiantes participantes en el estudio, las prácticas de lectura parecen básicamente estar respondiendo a otros centramientos, más vinculados a las modalidades subjetivas y a los itinerarios singulares de los lectores.

Por último, mencionamos a Patiño-Garzón y Rojas-Betancur (2009), de la Universidad de Ibagué en Colombia, quienes desarrollaron la investigación "*Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas de la universidad"* a fin de explorar las prácticas pedagógicas en el ámbito universitario y el papel que los participantes otorgan a las diferentes labores académicas en el aula de clase, centrado en las actitudes de los docentes frente al qué, el cómo y el para qué del conocimiento académico. Los autores tomaron a la subjetividad y los procesos de subjetivación como perspectivas y categorías de indagación y análisis, con la visión de que ambos surgen como "espacio de análisis emancipatorio, como territorio existencia relacionado con la alteridad, como lo propio proyectado a lo social y a lo cultural" (p: 94). Las estrategias metodológicas refieren la observación participante en el aula y la realización de grupos de discusión con profesores de Arquitectura, Contaduría y Psicología de la Universidad de Ibagué.

En los hallazgos del trabajo de campo se encontró un marcado enfoque de enseñanza centrado en el saber disciplinar de los profesores, quienes le otorgan mayor atención al diseño del curso, a la preparación de las clases, a proveer información, a evaluar, y se centran mucho más en sus propias actuaciones que en las acciones de los estudiantes; la interpretación de la relación docente-estudiante se hace en el campo de la dimensión del conocimiento, el estilo docente predominando la tradición de magistralidad y el ejercicio de poder del docente que disminuye las posibilidades de participación del estudiante; la comunicación es restrictiva, reduciéndose a docentes que preguntan y estudiantes que responden, con ausencia de la dialogicidad que permite el intercambio simbólico. Las conclusiones refieren que las rutas biográficas particulares en la educación, y la apropiación biográfica que se realiza en el proceso

de subjetivación, conducen al establecimiento de una visión de conjunto respecto al significado social de la educación y a las distintas dimensiones de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como de la territorialización del acto educativo en el sistema escolar.

Los autores antes señalados tomaron las perspectivas foucaultianas como punto de partida para el desarrollo de sus investigaciones sobre subjetivación, lo cual no sólo resalta la influencia de las ideas de Foucault en los ámbitos académicos, sino también la valoración y la pertinencia otorgada a las mismas para el abordaje de las dimensiones subjetivas presentes en los actores y los hechos educativos.

De los trabajos antes mencionados se derivan significativos aportes para la presente tesis. Entre ellos, la idea de fusión de las dimensiones subjetivas, sensitivas y cognitivas en el desarrollo del conocimiento, y, la idea de que el mismo, en parte, es siempre subjetivo. Estas ideas comportan la noción de complejidad e interrelación de los factores racionales y subjetivos que intervienen tanto en el desarrollo del conocimiento, como en la configuración de la conciencia subjetiva de docentes y de estudiantes.

Por otra parte, tales estudios permiten apreciar que en la apropiación y construcción del conocimiento sobre la investigación social median saberes provenientes de ámbitos diversos como escolares y culturales, y sobre todo, del ámbito tecnológico, en tanto las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), han adquirido un sentido de necesidad vital para la juventud actual.

Igualmente, resulta interesante la consideración de las prácticas de aprendizaje como mediadoras de las experiencias y vivencias de los sujetos educativos en materia de investigación, y con ello, de sus transformaciones subjetivas.

En torno al desarrollo de las ciencias sociales en Venezuela.

Como el objeto de estudio abordado alude a las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación, específicamente la investigación social, consideramos oportuno revisar algunas problematizaciones en torno al desarrollo de las ciencias sociales en el país, tanto en sus paradigmas como en los cambios que se producen en su seno.

En ese sentido, destacamos la postura de López (2001), para quien la actual reflexión sobre las ciencias sociales se encuentra marcada por la guerra entre los paradigmas que se disputan la predominancia en las ciencias sociales en Venezuela y el mundo. Por su parte, García Guadilla (1987), añade que el "occidentecentrismo" de las ciencias sociales condujo a que éstas construyeran sus teorías a partir de una experiencia limitada correspondiente a los países que se encontraban en el centro del capitalismo industrial, trayendo como consecuencia que los países periféricos se sometieran a modelos intelectuales creados en los países centrales, aún cuando en algunos casos los mismos no se correspondían con las realidades sociales de la periferia.

Autores como Sonntang (1989) y López (1995), plantean la actitud militante que se observa entre los seguidores de los diversos paradigmas, lo cual consideran que tiene que ver con la politización de las universidades venezolanas que alcanzó su máximo nivel durante los años sesenta, cuando tanto las ciencias sociales como la institución universitaria en general parecían subordinarse a propósitos políticos.

Algunos investigadores han hecho esfuerzos por reconocer la diversidad paradigmática de las ciencias sociales. Tal es el caso de Damiani (1994), quien denunciando que el "método científico" positivista se ha transformado en "nuestras universidades", en el paradigma normativo de la ciencia y la sociología científica; plantea la necesidad de admitir los enfoques que se habían ignorado, los que incluyen la etnometodología, el construccionismo social, la hermenéutica y los estudios del discurso.

En Venezuela se ha manifestado un esfuerzo por desarrollar un pensamiento en relación con el impacto de los cambios culturales sobre las ciencias sociales. Al respecto, Lanz (1989), expresa la necesidad de esclarecer la presencia de la crisis de la modernidad en nuestro medio, señalando "que se manifiesta muy particularmente por la conciencia de que la seguridad de un orden racional, en el sentido de un orden fundador, ya no es posible" (p: 81).

Por último, autores tales como García Guadilla, 1986; Castro, 1999; Damiani, 1994, 1997; Lanz, 1989; López, 1995, han demostrado interés de mostrar, desde un punto de vista cognoscitivo, los procesos de cambio en los paradigmas científicos y las relaciones entre ellos.

Consideramos que de los autores e ideas antes expuestas, se desprende que el desarrollo de las ciencias sociales en Venezuela se ha correspondido con el modelo de ciencia positiva propio del orden moderno, sin embargo, pese a la predominancia del mismo, desde las últimas décadas del pasado siglo y ante la crisis de la modernidad, en el ámbito universitario venezolano se han producido movimientos que reconocen la diversidad paradigmática de las ciencias sociales e impulsan desarrollos investigativos de orientación cualitativa, sustentados en posturas epistemológicas fenomenológicas y hermenéuticas que valoran las vivencias cotidianas de los sujetos como fuente de conocimiento.

En torno a las prácticas de mediación del aprendizaje de la Metodología de la Investigación.

Como anteriormente hemos señalado, en los espacios académicos universitarios venezolanos se han realizado estudios que examinan la pertinencia de los contenidos y prácticas mediadoras del aprendizaje de la metodología de la investigación, denominadas no como tales, sino como proceso de enseñanza-aprendizaje de la metodología de la investigación. En ese orden, se encuentran las investigaciones de Rico (1981) y Cortázar (1984), quienes mediante la crítica a la práctica de la

enseñanza de la metodología de la investigación en la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, plantean los efectos perversos del instrumentalismo metodológico.

A lo anterior, se une la investigación de Barrios (1989), quien problematiza y formula proposiciones en torno al enfoque general de la asignatura Técnicas de Documentación e Información en el contexto de los problemas y criterios para la enseñanza de la investigación educativa.

Para Damiani (1994), en la enseñanza de la metodología de la investigación se privilegian los métodos y las técnicas de tipo cuantitativo, obviando el conocimiento y aplicación de otras alternativas metodológicas de investigación. Hay ausencia o escasa reflexión epistemológica y por ello, no se recogen los actuales y fundamentales debates sobre temas y problemas metodológicos. Apunta que los cursos de Metodología de la Investigación se reducen a una escueta presentación de las técnicas de investigación, sin una aproximación reflexiva sobre los fundamentos, la lógica y los supuestos que les subyacen.

Ruiz Bolívar y Torres (2002), desarrollaron una investigación sobre la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje de la investigación en una muestra de siete instituciones de Educación Superior de los estados Aragua, Carabobo y Lara. Los informantes, 474 en total, eran estudiantes de carreras comprendidas en algunas de las tres áreas de conocimientos: (a) ciencias básicas y de la salud; (b) ingeniería, tecnología y afines; y (c) ciencias sociales y educación. Encontraron que más de las dos terceras partes de los estudiantes (68%), después de haber tomado los cursos del componente de investigación, tenían una actitud entre neutra y desfavorable hacia el aprendizaje de la investigación. Apenas el 32% mostró una actitud entre favorable y muy favorable; este grupo correspondió al área de ciencias básicas y de la salud. Los autores concluyeron que al parecer, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación en la universidad está teniendo poco impacto en la formación de los estudiantes. Esta apreciación pudiera tener relación con la manera teórico-discursiva y descontextualizada como se enseña este tipo de asignatura en la Educación Superior.

Torres (2004), realizó una investigación cuasi-experimental en la que comparó dos estrategias de enseñanza de la investigación: (a) una receptiva-pasiva (tradicional); y (b) otra activa-constructiva. Los resultados indicaron que cuando los docentes utilizan estrategias instruccionales prácticas que enfatizan la enseñanza de la ciencia a través del hacer, los estudiantes logran mejores aprendizajes en comparación con los resultados de la enseñanza tradicional.

Pérez-García (1997), critica la enseñanza de la investigación centrada en cursos. Considera que la capacitación en esa área debe ser parte de la formación integral del alumno y, como tal, no debe estar circunscrita a determinados cursos, sino que debería constituir un eje transversal que sea enfatizado por todos los docentes.

Igualmente, Fernández (1995), expresa que el proceso instruccional de la investigación en lo que se refiere a estrategia de enseñanza ha estado enmarcado dentro de una práctica reiterativa de clase magistral y una escasa actividad indagatoria, propia de esta disciplina. En consecuencia, no se coloca al alumno en una situación de aprendizaje que favorezca la investigación.

Ruiz y Torres (2005), desarrollaron la investigación titulada: La enseñanza de la investigación en la universidad: El caso de una universidad pública venezolana, cuyo propósito consistió en estudiar como enseñan los docentes la investigación en la universidad, para lo cual utilizaron el método de la encuesta en una muestra de dieciocho (18) docentes de las asignaturas Métodos de Investigación de 10 carreras de una universidad pública venezolana, empleando un cuestionario de 69 preguntas: estructuradas, abiertas y mixtas, con base en el cual construyeron un índice de modalidad instruccional (IMI) basado en la dimensión proceso de enseñanza-aprendizaje del instrumento (30 ítems), lo que les permitió evaluar la tendencia metodológica que utilizan los docentes en la enseñanza de la investigación. Los resultados indicaron que: (a) ninguno de los docentes alcanzó el criterio de modalidad instruccional; (b) existen diferencias en el IMI cuando se comparan los docentes por grupos de carreras afines; (c) las variables: categoría académica, años de experiencia, formación y capacitación para la investigación, aparecen asociadas al IMI; (d) las características de entrada de los estudiantes, en la mayoría de los casos, están muy

por debajo del nivel de exigencia de la universidad; y (e) tales características no aparecieron asociadas, en dicho estudio, con los resultados del desempeño académico de los estudiantes.

En las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación, juega un papel primordial el rol tutorial desempeñado por los docentes. Para González Rey (2000), "la tutoría constituye una relación interpersonal intencionada, enmarcada en un contexto legal que la legitima, delimita y le da direccionalidad" (p: 56). Agrega que la misma implica la convergencia de dos historias personales distintas, la presencia de la negociación y el diálogo como principios rectores y la construcción de un sistema de atención educativa donde el tutor sustenta el apoyo múltiple que ha de brindar al tutorizado. Según conclusiones del estudio realizado por Reyes de S. (1998), la acción tutorial es diferenciable de un tutor a otro, dependiendo del estilo que se asuma en esta acción. Subraya que existen niveles que permiten describir la acción tutorial de acuerdo con los intereses personales, organizacionales y de proceso.

En los últimos años se han producido estudios enmarcados en las metodologías emergentes, de orientación cualitativa que intentan reivindicar la subjetividad de los actores sociales y educativos, así como la complejidad de sus interrelaciones.

Entre ellos, destaca el estudio realizado por Valera-Villegas (2002), quien desde la intencionalidad de repensar lo pedagógico en el lugar específico de la escuela y desde las directrices de la alteridad, el diálogo, la comprensión y la experiencia de formación, expresa que:

> los sujetos construyen en forma mediada el sentido de la realidad educativa en la que viven, por lo cual para comprender el mundo de la vida escolar, es necesario acceder a las redes de significados compartidos por los sujetos en el seno de los contextos escolares específicos, las cuales son construidas en la propia experiencia formativa vivida. (p: 14-15).

Los estudios antes señalados exponen serias situaciones problemáticas detectadas en prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación en el pregrado de las universidades indagadas, las cuales, constituyen pistas indagatorias

que pudieran ser dilucidadas en otros contextos universitarios y desde otras orientaciones teórico-metodológicas. Dichos estudios fueron realizados con una orientación cuantitativa, que dejó fuera o ignoró los aspectos subjetivos de los sujetos educativos investigados, es decir, los sentidos, las significaciones, las interrelaciones, y las experiencias vividas de los sujetos educativos participantes en los hechos educativos estudiados.

Bases legales

La sustentación legal de la formación investigativa de los futuros profesionales universitarios, fenómeno socio-educativo objeto de este estudio, se encuentra reflejada en los siguientes instrumentos legales:

- **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela** (1999): entre los Derechos Culturales y Educativos establece lo siguiente:

> Artículo 110: El Estado reconocerá el interés público de la ciencia, la tecnología, el conocimiento, la innovación y sus aplicaciones y los servicios de información necesarios por ser instrumentos fundamentales para el desarrollo económico, social y político del país, así como para la seguridad y soberanía nacional (p: 89).

Mediante este artículo, constitucionalmente se reconocen a la ciencia, la tecnología, el conocimiento y la innovación como instrumentos fundamentales que coadyuvan en el desarrollo integral de la nación, en su seguridad y en su soberanía.

- **Ley Orgánica de Educación** (2009): en su Artículo 32 referido a la función y finalidad de la educación superior, expresa:

> La educación universitaria profundiza el proceso de formación integral y permanente de ciudadanos críticos y ciudadanas críticas, reflexivas o reflexivas, sensibles y comprometidas o comprometidas, social y éticamente con el desarrollo del país, iniciado en los niveles educativos precedentes. **Tiene como función la creación, difusión, socialización, producción, apropiación y conservación del conocimiento en la sociedad**, así como el estímulo de la creación intelectual y cultural en todas sus formas. **Su finalidad es formar profesionales e investigadores o investigadoras de la más alta calidad y auspiciar su permanente actualización y mejoramiento**, con el propósito de establecer sólidos fundamentos que, en lo humanístico, científico y tecnológico, sean soporte para el progreso autónomo, independiente y soberano del país en todas las áreas.

En este artículo, se atribuye a la educación universitaria, por una parte y como primordial función, la creación y producción de conocimiento; y por otra, la formación no sólo de profesionales, sino también de investigadores de alta calidad, capaces de contribuir en el progreso del país.

-**Ley de Universidades** (1970): quien señala que:

> Artículo 3: Las Universidades deben realizar una función rectora de la educación, la cultura y la ciencia. **Para cumplir esta misión, sus actividades se dirigirán a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza;** a completar la formación integral iniciada en los ciclos educacionales anteriores; y a formar los equipos profesionales y técnicos que necesita la Nación para su desarrollo y progreso (p:3).

En el artículo precedente, se establece y enfatiza en la investigación como actividad primordial de las instituciones universitarias, dirigida a crear, asimilar y difundir el saber.

-**Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación** (2001), quien respecto a los Sujetos del Decreto-Ley, en el artículo 3, numeral 2, incluye a las instituciones de educación superior, como parte integrante del Sistema.

-**Políticas de investigación en la Universidad de Carabobo** (1992): entre estas se encuentran:

> **1. Precisar como valor fundamental, el desempeño y realización de la actividad investigativa,** propiciando y promoviendo, activa y concretamente, su indispensable inserción y jerarquización en el medio institucional, al igual que su valoración académico-administrativa.
> 2. Fomentar entre los profesores y estudiantes el interés por la ciencia y la manera como ésta puede aportar soluciones a la problemática nacional.
> **3. Orientar y estimular al profesorado para que utilice metodologías de enseñanza centradas en la investigación**, la formulación de proyectos, la innovación y la solución de problemas que afectan al país.

Mediante las políticas de investigación, la Universidad de Carabobo otorga valor fundamental a la actividad investigativa desarrollada en su seno, de allí que las mismas propenden al fomento, entre profesores y estudiantes, del interés por la ciencia, y a través de ella, la producción de proyectos, de propuestas innovadoras y soluciones para encarar distintos problemas del ámbito nacional. Lo más significativo de dichas políticas para este estudio, reside en su propósito de orientar y estimular al profesorado para que propicie a la investigación como práctica privilegiada de mediación del aprendizaje de los alumnos.

- **UNESCO** (1998b): en el documento referido al Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior, declara: **"desarrollar la investigación**, que es necesaria para todos los sistemas de educación superior, en todas sus disciplinas, comprendidas las ciencias sociales y humanas y las artes, dada su pertinencia para el desarrollo…" (p: 3).

Lo indicado en los instrumentos legales señalados, manifiesta la relevancia de la ciencia y la investigación como vías de impulso del desarrollo nacional y global, así como también, su importancia en la formación y posterior actuación de los distintos profesionales universitarios que estos requieren.

Perspectivas teórico-epistemológicas

Los propósitos de la investigación y la naturaleza del objeto de estudio, condujeron a adoptar ciertas posturas teórico-epistémicas que, de manera crítica, permitieron comprender e interpretar la complejidad, diversidad, contextualidad y multidimensionalidad del fenómeno educativo que nos ocupa. Las mismas, lejos de constituirse en un rígido marco teórico a seguir, constituyeron pistas iluminadoras para la comprensión e interpretación de las implicancias de los procesos de subjetivación de los sujetos educativos en el desarrollo de las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social en el pregrado universitario, concretamente en la FaCES-UC.

Teoría de la complejidad

Las reflexiones de Morín (2003), giran en torno a los principios de reducción y disyunción que han imperado en las ciencias, incluidas las humanas, y que han impedido pensar lo humano en toda su dimensión. En compensación, propone un conocimiento que llama complejo, el cual concibe como una "integración reflexiva de los diversos saberes que conciernen al ser humano" (p: 16), con la intención de unirlos, articularlos e interpretarlos.

Morín (1982), plantea que una ciencia se desarrolla cuando busca su complejización; esto es, cuando se analiza desde las relaciones internas y externas, o sea, en función de sus posibilidades de relación con el todo y sus partes, y, contrariamente, se estanca, cuando se simplifica, es decir, cuando se reduce al fraccionamiento cada una de sus partes y se desconoce la relación con el todo y con otras ciencias.

Enfatiza que la complejidad es la base de toda realidad viviente, siendo fundamental para su comprensión la idea de auto-organización, entendida como el

espacio donde se conjugan las acciones, las interacciones y los fenómenos aleatorios indeterminables, que pudieran carecer de explicaciones racionales en un momento determinado. Agrega, que con el reconocimiento de la complejidad, también se reconoce la imposibilidad de la totalidad y de un pensamiento completo, asumiéndose el conocimiento como una traducción y una reconstrucción, y al sujeto como coproductor del objeto.

Las expresiones anteriores nos permitieron considerar la unidad compleja de los sujetos educativos, de su subjetividad y de sus procesos de subjetivación, de las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social, así como también, del ámbito socio-universitario donde estos de despliegan. De igual forma, el complejo intersubjetivo de los docentes y los estudiantes en la construcción del hecho educativo en estudio, y la constante transformación de ambos.

El pensamiento complejo propuesto por Morín, remitió a considerar tanto las condiciones y modos de vida intra y extrainstitucional de los profesores y estudiantes participantes en el estudio, las cuales intervienen en la constitución de sus subjetividades, como también, el entramado subjetivo que se teje en las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social en la cotidianidad académica.

Fenomenología

La fenomenología constituye una corriente de pensamiento filosófico, inspirada en las reflexiones de Lambert y Kant. Fue creada por Husserl (1992), quien a con la intencionalidad de superar el realismo ingenuo y el idealismo, empleó dicho término para referirse a la simple descripción de los fenómenos en sí mismos.

La fenomenología es el estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre. Enfatiza en el fenómeno mismo, es decir, en lo que se presenta y revela a la propia conciencia y del modo como lo hace, con su concreción y particularidad; con su estructura y regularidad; con su lógica que es

anterior a cualquier otra lógica. En palabras de Heidegger (1974), la fenomenología es la ciencia de los fenómenos y consiste en "permitir ver lo que se muestra, tal como se muestra a sí mismo y en cuanto se muestra por sí mismo" (p: 34).

Husserl distingue entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu, rechazando que las segundas sigan el mismo método de las primeras, por cuanto en las ciencias de la naturaleza priva la causalidad y en las segundas está presente la motivación o intencionalidad. De allí que centró sus ideas en la construcción de una ciencia eidética que sirviera de base a las ciencias humanas.

Trató de crear una fenomenología y un método fenomenológico, que fueran más rigurosos y críticos que la metodología científica, para ello prescribía abstenerse de los prejuicios, conocimientos y teorías previas e ir hacia las cosas mismas, es decir, lo que se presenta en la conciencia: el éidos o esencia, válida universalmente, y útil científicamente.

Para Husserl, el objeto del conocimiento no existe fuera de la conciencia del sujeto, y se descubre y recrea como resultado de la intuición dirigida hacia él, por tanto, el criterio de verdad se deriva de las vivencias personales de los sujetos.

La fenomenología exige pasar de los hechos a las esencias que en ellos se dan, siendo esto lo que Husserl llama la "reducción eidética", la cual consiste en sustituir la consideración de los hechos por la consideración de las esencias respectivas. Pero aunque es enteramente imprescindible para la fenomenología, la reducción eidética no es suficiente para que esta se constituya, lo que hace necesario otra reducción, la "reducción trascendental" la sustitución de la "actitud natural" del pensar por la actitud fenomenológica pura. La "reducción trascendental" desconecta, pone entre paréntesis, a la tesis general de la actitud natural, es la *epogé*, un puro abstenerse de juzgar que cierra completamente todo juicio sobre existencias en el espacio y en el tiempo. El resultado, fruto de la *epogé* es 1a conquista de una nueva región, la esencia de la conciencia pura en general. Lo que no puede ser objeto de *epojé*, es precisamente aquello que la efectúa.

Según Husserl, en el ser humano siempre existe un "medio vital cotidiano" que funge constantemente de trasfondo, cuyas dimensiones valorativas pre-lógicas son

fundacionales para las verdades lógicas, teóricas, y refiere todo conocimiento teórico a ese trasfondo vital natural. Tal medio vital no es otro que el mundo de la vida, el cual considera como correlato universal y necesario de la subjetividad. Aunado a esto, señala que el yo trascendental constituye a otros yos pero en cuanto participes de la misma comunidad, es decir, el yo experimenta a los demás como "sujetos para este mundo", y experimenta al mundo incluyendo a los demás "como mundo intersubjetivo".

Cabe agregar que desde las instancias de la fenomenología se considera que la mejor forma para desentrañar una realidad sociocultural (o socioeducativa como la de esta investigación), es estudiando a los sujetos (sujetos educativos); pues son ellos quienes asumen los elementos de la cultura, dándole sentido a cada uno de esos elementos y proyectando su vida según ese sentido dado.

De la doctrina fenomenológica se han derivado algunas posturas y escuelas de pensamiento, entre las cuales destacan el Interaccionalismo Simbólico y la Etnometodología, que seguidamente referimos por cuanto algunos de sus postulados, atinentes al sentido y a los significados de las acciones individuales y sociales, sirvieron de rutas comprensivas e interpretativas en el desarrollo del presente estudio.

Interaccionismo simbólico

El interaccionismo simbólico es una corriente fenomenológica desarrollada por Blumer (1982), que atribuye una importancia primordial a los significados sociales que las personas asignan al mundo que las rodea. Esta corriente se centra en comprender como los individuos son capaces de tomar otra perspectiva y aprender significados y símbolos en instancias concretas de participación, y descansa sobre tres premisas básicas: (a) es el significado lo que determina la acción, (b) una persona aprende de las otras personas a ver su mundo, y (c) el proceso de interpretación actúa

como intermediario entre los significados o predisposiciones a actuar de cierto modo y la acción misma.

Etnometodología

La etnometodología constituye un corriente de pensamiento gestada por Garfinkel con la pretensión de ser una reflexión sobre la construcción del saber social a partir de su proceso.

Bajo una orientación fenomenológica, la etnometodología busca estudiar cómo los miembros de una situación, ensamblan razonablemente comprensiones de las cosas y eventos que les conciernen a ellos, y, por lo tanto, realizan éstas como objetos de la vida cotidiana, es decir, cómo la gente en sociedad, organiza sus actividades de un modo tal, que ellos producen un sentido mutuo, cómo la gente hace cosas de maneras que los otros pueden reconocerlos por como ellas son.

Taylor y Bogdan (1990), destacan que para los etnometodólogos, los significados de las acciones son siempre ambiguos y problemáticos, y se hacen explicables porque las personas aplican reglas culturales abstractas y percepciones del sentido común a situaciones concretas.

Teoría de la acción comunicativa

La acción comunicativa es una teoría propuesta por Habermas (1999), según el cual, todo acto de habla implica una acción de comunicarse, y esa comunicación se desarrolla mediante las señales o emisiones emitidas en un contexto de intencionalidad que desencadena una acción, la cual es la base en los acuerdos entre varios participantes del proceso comunicativo.

Si el acto del habla se analiza en el referente de contexto sociocultural donde tuvo origen (contexto universitario) y desde el proceso global que implica comunicarse (prácticas e interrelaciones en el aprendizaje de la investigación social), es posible realizar una aproximación a la veracidad y validez de la información recolectada; pues es en el marco de los procesos comunicativos, que los sujetos (docentes y estudiantes) expresan ese cúmulo de acciones e interacciones que determinan su percepción del mundo y de su realidad.

Habermas establece que la acción comunicativa se basa en tres aspectos: el primero está dado por la intención de los comunicantes al manifestar sus actos comunicativos; el segundo es el aspecto comunicativo propiamente dicho, que implica la interpretación de la situación y el pacto de comunicación; y el tercero es el acuerdo logrado en la interacción.

Por otra parte, Habermas propone un modelo que permite analizar la sociedad como dos formas de racionalidad que están en juego simultáneamente: la racionalidad sustantiva del mundo de la vida y la racionalidad formal del Sistema. El mundo de la vida representa una perspectiva interna como punto de vista de los sujetos que actúan sobre la sociedad, mientras que el Sistema representa la perspectiva externa, como la estructura sistémica.

Habermas estudia a la sociedad desde dos vertientes: una, como un conglomerado de sistemas complejos y estructurados, donde el actor desaparece, transformado en procesos, y otra, que otorga primacía al actor, como creador inteligente, pero a la vez sumergido en la subjetividad del mundo vital. No debemos confundir sociedad con mundo de la vida, porque la sociedad conjuga tanto el mundo de la vida como el sistema.

Un aporte significativo de la obra de Habermas en la presente tesis, lo constituye el reconocimiento de la dimensión subjetiva del conocimiento, donde los sujetos se reconocen a sí mismos como iguales, generando una conciencia compartida de mundo, y una acción fundada en representaciones comunes acerca del mismo.

Hermenéutica

Hermeneútica es un vocablo griego que significa interpretar. Como método científico de interpretación y comprensión, fue introducido por Dilthey (1980), quien define a la hermenéutica como "el proceso por medio del cual conocemos la vida psíquica con ayuda de los signos sensibles que son su manifestación".

Dilthey, desde una postura antipositivista, rechaza la tendencia de fundar un conocimiento sobre lo humano siguiendo los procedimientos de las ciencias naturales, por ello, dirige su atención a desarrollar una ciencia y una metodología apropiada para el entendimiento de las obras humanas, apoyadas en el concepto de sentido, y en la historia.

Los conceptos claves de la hermenéutica de Dilthey son la experiencia, la expresión y la comprensión o entendimiento (Verstehen). Para la comprensión de lo experiencial humano, propone el "círculo hermenéutico", que concibe como el movimiento del pensamiento que va del todo a las partes y de las partes al todo. Desde esta perspectiva, el sentido representa la capacidad de aprehensión de la interacción recíproca y esencial del todo con las partes. Para Dilthey el sentido es histórico. Se trata siempre de una relación del todo con las partes, mirada desde una determinada posición, en un tiempo determinado y para una determinada combinación de partes. El sentido, por lo tanto, es contextual; es siempre parte de una determinada situación.

Posterior a Dilthey, Heidegger (1974), expresa que la interpretación no es un instrumento para adquirir conocimientos, sino el modo natural del ser humano: "ser humano es ser interpretativo" porque la verdadera naturaleza de la realidad humana es "interpretativa"

Para Heidegger no existe una "verdad pura" al margen de nuestra relación o compromiso con el mundo, y condena todo intento de separar el sujeto de su objeto de estudio para conocerlo mejor. Considera que los seres humanos conocemos a través e la interacción y el compromiso.

Considera que la existencia es el "ser- ahí", y lo esencial y básico de la existencia del "ser- ahí" es el "ser-en-el-mundo". Señala que el "ser-ahí trasciende al mundo, no sólo por el hecho de estar en él, sino porque es quien le da sentido al mundo y lo supera.

Para Gadamer (1977) no existe la correcta interpretación, y nunca es posible obtener un conocimiento objetivo del significado de un texto o de cualquier otra expresión de la vida psíquica, porque siempre estaremos influidos por nuestra condición de seres históricos, es decir, con nuestro modo de ver, nuestras actitudes y conceptos ligados a la lengua; con valores, normas culturales y estilos de pensamiento y de vida. Agrega que por lo anterior, la interpretación implica una interacción dialéctica entre las expectativas del intérprete y el significado del texto o acto humano.

Gadamer sostiene que cuando intentamos comprender un fenómeno histórico desde la distancia histórica que determina nuestra situación hermenéutica en general, nos hallamos siempre bajo los efectos de lo que denomina historia efectual, la cual determina por adelantado lo que nos parece cuestionable y objeto de investigación. Agrega que la interpretación empieza siempre con conceptos previos que tendrán que ser sustituidos progresivamente por otros más adecuados.

La vida cotidiana

El *mundo de la vida* es un concepto relativamente nuevo en los ámbitos de la filosofía y las ciencias sociales, aparece con Husserl quien refiere "un mundo vital cotidiano" como trasfondo de la existencia humana, y como correlato universal y necesario de la subjetividad.

El mundo de vida es el mundo de la cotidianidad, constituye según Mélich (1994, p: 7), "la esfera, el horizonte espacio-temporal en el que transcurren las *vivencias,* pensamientos y acciones humanas de orden espontáneo o irreflexivo". Es

el mundo originario, rutinario, natural en los que estamos inmersos, el mundo intuitivo y pre-racional donde los actos se producen espontánea y maquinalmente.

Para el citado autor, el mundo de vida comporta un conjunto de rasgos que se constituyen en elementos claves para su comprensión, los cuales sintetizamos seguidamente:

La intersubjetividad es un elemento básico de la acción social, de allí que el mundo de vida se caracterice por la coexistencia, por la interacción, donde el yo está volcado sobre el otro. La acción social es un llamado de sentido que implica una conciencia que siempre es individual y subjetiva.

En el mundo de vida los espacios y la temporalidad son espacios vitales y vivenciados. El hombre construye su mundo espacio-temporal donde se implica existencial y ontológicamente. Más allá de adaptarse al medio o transformarlo, le otorga sentido, convirtiéndolo en entorno. En el mundo de vida el tiempo adquiere sentido significativo, refiere el tiempo vivido, el tiempo subjetivo opuesto al tiempo cronológico. A diferencia del tiempo *khronos* que posee un vocabulario propio y universal expresado en horas, minutos y segundos, el tiempo del mundo de vida atiende a impulsos kairológicos o vitales que le dan un sentido distinto.

La corporeidad surge del encuentro que se produce en el mundo de vida, no se reduce al mero contacto físico, lo trasciende, en tanto se constituye en un ser-con –el-mundo de manera activa. La corporeidad construida espacio-temporalmente a través del entorno refiere una síntesis entre lo físico, lo social y lo existencial, una dialéctica interioridad/exterioridad donde el otro me construye y yo hago lo propio con él. Cabe destacar, que desde otros ángulos, la vida cotidiana ha sido abordada y problematizada en diferentes sentidos, tal como se muestra a continuación.

Desde la fenomenología, Schutz y Luckmann (1977) consideran que el origen de la realidad es subjetivo, es el sentido de la experiencia, en tanto se construye no por la estructura objetiva, sino por el sentido de la acción. Existen ámbitos infinitos de sentido, pero la realidad eminente es el mundo de la vida cotidiana a la cual la persona se adapta a través de un proceso de autosimbolización ante situaciones tipo,

que le permiten la captación de sentido de la acción del otro y la adopción de patrones adecuados.

Por su parte, Berger y Luckmann (2003), en sus construcciones sobre la sociología del conocimiento, señalan que la construcción social de la realidad (mundo de vida) es una construcción cognitiva en función de que en la dialéctica individuo-sociedad, la institucionalización, la legitimación y sus universos simbólicos, y la socialización sólo pueden realizarse mediante el conocimiento.

A la perspectiva anterior se suma Blumer (1982), quien desde el interaccionalismo simbólico, sostiene que no se puede explicar el comportamiento del individuo sólo por los roles socialmente sancionados, porque el mismo, además de interpretar el mundo circundante, también lo construye desde el punto de vista cognitivo.

Según los planteamientos de la sociología de Goffman (1987), la vida cotidiana es una escenificación teatral, una continua puesta en escena, con concepciones tácitas interiorizadas acerca del uso de etiquetas o estigmas, de reglas y definiciones de las conductas contingentes.

Ubicado en la etnometodología, Garfinkel propuso el término *neopraxología* para el estudio de las estructuras formales de las actividades comunes de la vida cotidiana. Enfatizando los supuestos tácticos de la interacción rutinaria, expresa que cada situación social ha de ser considerada como auto-organizada en cuanto al carácter inteligible de sus propias apariencias. La auto-organización refiere los supuestos tácitos, lo que se da por descontado y de sentido común. Por otro lado, también introduce el término *lexicalidad* con el que refiere que la índole indexical del discurso certifica que este está emitiendo señales referenciales de las circunstancias propias del contexto en que se produce. La indexicalidad es lo que se da por descontado, lo que todos saben, el mundo del sentido común que intersubjetivamente percibo.

Habermas (1999), estudiando las patologías de la vida cotidiana, se inclina por la utopía de una sociedad bidireccional: el sistema, sea estético, moral o científico, y la cotidianidad. Considera que los componentes del mundo de la vida son la cultura,

la sociedad y la personalidad. Igualmente, señala que el mundo de la vida es un concepto complementario y constitutivo para la acción comunicativa, que de no ser así, el mundo de la vida se desvaloriza, se tecnifica y funcionaliza bajo el flujo del dinero, el poder y la violencia estructural. Es lo que denomina la "colonización del mundo vital".

En las corrientes marxistas destacamos a la filósofa húngara Agnes Heller (1987), para quien la vida cotidiana es "el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares,… los cuales crean la posibilidad de la reproducción social…es la forma real en que se viven los valores, creencias, aspiraciones y necesidades" (p: 9).

Heller considera que la vida cotidiana no está fuera de la historia sino en el centro del acaecer histórico, en tanto es la verdadera esencia de la sustancia social. La vida cotidiana es la vida del individuo, el cual es siempre y al mismo tiempo ser particular y ser específico. Para el hombre, lo humano específico es siempre representado por la comunidad, en ella se forma su conciencia colectiva o conciencia del "nosotros" y su misma conciencia del "YO", situaciones estas que no suelen ser conscientes en la vida cotidiana.

Para la autora, la vida cotidiana se forma a través de las apropiaciones que hace el individuo de las herramientas de socialización, las cuales incluyen el lenguaje, los usos y costumbres, los instrumentos culturales. Puntualiza que el plano de lo cotidiano está marcado por unas pautas de comunicación básicas en las prácticas de los intercambios que describen la convivencia, caracterizadas por la espontaneidad, el pragmatismo, la economía de esfuerzo, la confianza, la generalización, la imitación y la satisfacción individual.

Por otra parte, Heller expresa que junto a la vida cotidiana, esfera de proximidad vital, se construye la vida no cotidiana, la sedimentación social del conocimiento, de los valores, de la historia. Una construcción dialéctica, donde se objetivan en términos históricos los nutrientes de la vida cotidiana.

Siguiendo con las corrientes maxistas, también cabe destacar a Lefebvre (1972), quien conceptualiza a la cotidianidad como lo pre-filosófico, el grado inferior

en que la reflexión y la vivencia se confunden aún, pero formando también un primer dominio con sentido, pero con una connotación peyorativa en una sociedad burocrática de consumo rígido: la alimentación acotada casi exclusivamente en el espacio urbano. Igualmente destaca Kosik (1968), exponente del llamado socialismo de rostro humano, señala que el hombre concreto no se le puede reducir al sistema porque es antrocósmico, es decir, se haya instalado entre la naturaleza y la historia y se realiza mediante la praxis. Acota que la cotidianidad es, en primer lugar, la organización de la vida individual, con su experiencia, saberes, repeticiones, excepciones. Agrega que hay una cotidianidad alienada, aquella que se encuentra en el desajuste con la historia y que es inmutable en su esencia y compatible, por tanto, con cualquier época histórica.

En Francia, destacan Balandier (1994) y Maffesoli (1993), cofundadores del Centro sobre lo Actual y lo Cotidiano, de la Universidad La Sorbona, y propulsores de la sociología de la vida cotidiana.

Balandier (1994), rechazando las grandes teorizaciones y las grandes sociedades, retoma lo modesto, regresa a la aldea, y dentro de la ciudad, escruta la familia, el vecindario y el barrio. Sostiene que el sujeto se organiza por medio de representaciones y simbolizaciones (ritos seculares que legitiman, jerarquizan y moralizan) que articulan sus intercambios con la sociedad, la cultura y los acontecimientos. También expresa que la vida cotidiana posee un doble ritmo: repetición contra el acontecimiento y ruptura contra la repetición, es decir, por una parte, abolir lo imprevisto, cerrarse a lo de afuera, y por otra, trasgredir lo cotidiano. En lo cotidiano ve un eficaz medio de lucha contra la cultura dominante, porque sea como disidencia, opción de marginalidad, insurgencia, prepara las grandes transformaciones.

Maffesoli (1993) pone su acento en el juego entre lo banal y lo excepcional, en el no sentido de lo social, lo fantástico cotidiano. Desde estas instancias escruta la teatralización de la vida diaria con su retórica y liturgia, la función pública y polisémica del simulacro, lo fantástico y lo repetitivo como en los juegos.

Los aportes más significativos del anterior trabajo reconstructivo los constituyen las distintas recomposiciones y desarrollos en torno a los conceptos de superación de la reducción y disyunción científica, complejidad, abstención de teorías previas, conocimiento desde la conciencia, abstención de juicios, medio vital cotidiano o modo de vida, intersubjetividad, significados sociales, interacción social, acciones significativas, intencionalidad del habla y la comunicación, comprensión e interpretación, ser en el mundo, aristas estas que promueven nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas para el acercamiento a la comprensión e interpretación de los sentidos y significados subjetivos que los sujetos educativos (docentes y estudiantes), seleccionados en el estudio, otorgan a las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social, que desarrollan en la cotidianidad de sus acciones educativas.

CAPITULO III

SUJETO, SUBJETIVIDAD Y SUBJETIVACIÓN

El sujeto es la voluntad de un individuo
de obrar y ser reconocido como actor.
Alain Touraine

La subjetividad ha entrado por la puerta grande
del pensamiento social
Edgar Morin

El pensamiento no puede vivir sin subjetivación,
la necesita aún más que la racionalización
Antonio Aguilera

Los argumentos que obligan

Como habíamos mencionado anteriormente, desde mediados del siglo XX, en el ámbito de las ciencias sociales y por ende educativas, ha tomado fuerza un debate que, partiendo de las tradiciones fenomenológicas, la sociología weberiana y los desarrollos hermenéuticos, toma la experiencia del actor social como punto de partida para el análisis y a comprensión de la vida social, lo cual ha dado lugar a que el sujeto, la subjetividad y los procesos de subjetivación se constituyan en un ámbito teórico insoslayable y en enfoque o lugar metodológico desde el cual interrogar lo social, y en el presente caso, lo educativo.

La noción de "subjetivación" se imbrica y remite a las nociones de "sujeto" y de "subjetividad", de allí que un acercamiento a los modos de subjetivación de los docentes y estudiantes como sujetos educativos en el pregrado universitario, implica

un acercamiento al desarrollo de dichas categorías desde los diversos terrenos teóricos, desde las diferentes perspectivas de análisis y desde los diferentes planos de problematización. Dicho de otro modo, "definirse en relación los unos con los otros".

Concepciones del sujeto en la Modernidad y Contemporaneidad.

La idea de sujeto domina los espacios teóricos, prácticos y estéticos de la modernidad y la contemporaneidad. Es expresión del individualismo moderno en sus distintos aspectos y problemas, y ha sido y sigue siendo abordado por diversas posturas de un variado origen discursivo.

El hombre no siempre ha sido sujeto. Como han señalado Foucault (1990), Horkheimer y Adorno (1997), no nacemos como sujetos sino que somos convertidos en sujetos. Ron Pedrique (1995), apunta que hubo sujetos históricos que no se percibieron como tales porque ignoraban el concepto de sujeto.

El ser humano fue individuo cosmos desde su aparición hasta el mundo griego no clásico. El humano, considerado en su esfera individual, limitada al tiempo cíclico y a la materia corporal, representó un papel determinado en el gran drama de la acción cósmica, que adquirió todo su sentido en una conciencia de actor que se recordaba mientras desempeñaba el papel de su personaje, memorizando como hicieron las almas antes de encarnar y entrar en escena.

Fue individuo sustancia en la filosofía de Aristóteles, quien consideraba a los individuos –entre ellos al individuo humano- como tipos naturales fijos que contaban con un patrón innato específico de desarrollo y una tendencia en su crecimiento hacia la debida autorrealización como ejemplo de su clase.

Posteriormente, un individuo religioso en el orden societal feudo-cristiano donde, como señala Moreno (1993), "el individuo habla en la religión y la religión es hablada por él, pero todavía no se habla a sí mismo ni es hablado por sí mismo. No es un individuo plenamente consciente de sí" (p: 218).

Necesariamente el punto de partida es la Modernidad, pues la categoría "sujeto" es el resultado más significativo de la filosofía moderna, la cual rechazando el orden clerical-feudal y su interpretación del hombre como ser subordinado al orden divino, con el término "sujeto" quiso expresar la capacidad activa y transformadora del ser humano, el carácter racional de su actividad y su pensamiento.

Tal como apunta Téllez (1995), la noción de "sujeto" surge en la modernidad como una transformación que dota al individuo humano "de una cualidad superior como ser por naturaleza racional, y así, como sujeto soberano, fundante, originario de toda ley, de toda norma, de todo saber, de toda institución" (p: 117).

Por Modernidad se entiende al orden societal que adquirió forma durante el siglo XVII en la parte noroccidental de Europa, correspondiente a Gran Bretaña, Holanda y Francia. Fue Jean Jacques Rousseau el primero en usar el término Modernidad en el sentido usado posteriormente, es decir, como una conciencia crítica que niega lo instituido y postula un nuevo orden de plenitud. El término Modernidad denota, en principio, una pugna por establecer fronteras con el saber metafísico y establecer el dominio de la razón.

La Modernidad es objeto de dos interpretaciones diferentes (Acanda, 2001). Una primera, muy extendida, gestada en los desarrollos weberianos y las ideas expresadas por Horkheimer y Adorno en *Dialéctica de la ilustración* (1997), que entiende a la Modernidad exclusivamente como racionalización creciente, lo cual constituye en sí una interpretación unilateral que toma en cuenta solamente un aspecto de la modernidad. Una segunda línea interpretativa, se inicia con Hegel, continuó con Marx, y más recientemente con pensadores como Giddens (1995) y Touraine (2000), en la que se entiende a la Modernidad a partir de su ambivalencia y su tensionalidad interna, las cuales, por un lado, imponen la racionalización y por otra, provocan el desarrollo de la subjetividad.

Esclarecido el punto de partida, cabe destacar que desde finales del Renacimiento al presente, la controversia en torno al sujeto ha sido una experiencia tan polimorfa como ambivalente, lo cual ha permitido al pensamiento actual hablar de diferentes imágenes del mismo, las cuales, siguiendo a Téllez (1997), se

condensan en tres momentos que se constituyen en ejes situacionales para su análisis: *el Sujeto como mismidad originaria, el Sujeto escindido y la deconstrucción del Sujeto.*

El sujeto como mismidad originaria

El primer momento, del *sujeto como mismidad originaria* nace con el debilitamiento de las estructuras políticas y sociales medievales y en especial, de la cosmovisión religiosa que dominó al mudo durante mil años. Debilitada la certeza en un orden moral y político inmutable del mundo, garantizado por Dios y sancionado por la Iglesia, la primera etapa de la filosofía moderna se muestra muy coherente en cuanto a la defensa de la subjetividad moral, política y jurídica; sus gestores, confrontando su propia subjetividad, reconsideran el lugar que ocupan, su relación con el todo, con la comunidad, y en un ejercicio de *autonomía*, activan la capacidad del individuo de pensar y decidir por sí mismos en asuntos prácticos. En este momento iniciador, según Vilar (en Cruz, 1996), cabe distinguir tres líneas de constitución del sujeto y la subjetividad: *la vía de la constitución narrativa* al modo de Montaigne, *la vía del individualismo posesivo* de Hobbes y Locke, y *la vía del universalismo de la conciencia* de Rousseau y Kant.

Construcción narrativa del sujeto

Previo al asunto, cabe señalar que el descubrimiento del sujeto moderno encuentra sus antecedentes en las reflexiones de San Agustín (354-430), narradas en su obra *Confesiones* (2000), de las que se derivan la autorreferencia y la duda. La primera, porque San Agustín, mediante un modo interiorizado, descubre que él sólo puede aproximarse a Dios si lo busca en su interior, dando así lugar al presupuesto

de la modernidad de que el yo sólo sobre la base de su autoconciencia tiene acceso a sí mismo. La segunda, derivada de su idea de que la conciencia que duda de todo le surge a partir del acto de su dudar una primera certeza inconclusa, a saber, la de su existencia como ser pensante, y con la cual, salvando las diferencias, se adelanta al pensamiento cartesiano.

La *constitución narrativa* del sujeto - sujeto inestable y escéptico- aparece en la narrativa de Michel de Montaigne (1533-1592). El autor de *Ensayos* (1994), experimenta su yo como algo inestable sometido del mismo modo a los propios estados de humor y de ánimo como a lo que le invade desde afuera. No pudiendo constatar su objeto, lo presenta en la mutabilidad y contradicciones de su subjetividad, tal como se le aparece en el instante y ensayado la conciliación de las ideas y las realidades con unas buenas dosis de escepticismo y estoicismo, es decir, dudando la posibilidad del conocimiento de la realidad objetiva con actitud de indiferencia.

Con Montaigne se manifiestan asuntos como la propia inestabilidad y capacidad de cambio del Sujeto y la concepción de totalidad del mismo que manifiestamente tiene a la vez el carácter de una certeza inmediata y de juicio. Así mismo, desarrolla una representación de sujeto que además de apartarse del fanatismo religioso de la época es capaz de escorzar de nuevo la experiencia peculiar del momento de la inestabilidad de todas las cosas terrenas.

A diferencia de Montaigne, quien se ocupa del proceso inacabable de la obtención de experiencia en el propio yo, René Descartes (1596-1650), busca un seguro fundamento del conocimiento humano, descubriéndolo en la autorreflexión del yo pensante. Partiendo de la concepción según la cual la razón tiene su lugar en el yo individual, tal como se aprecia en su obra el *Discurso del método* (1989), Descartes tiene como objeto el fundamento de la nueva ciencia, la autocerteza del yo individual.

Reinterpretando el escepticismo de Montaigne surge su duda metódica[1], la que le permite poner en duda todas las tesis filosóficas habituales que de hecho se contradicen entre sí, topándose con una primera certeza sólida: si dudo no puedo dudar de que dudo, por lo tanto pienso, es decir que yo soy quien piensa. En esta reflexión es donde aparece el sujeto moderno. A partir del "yo pienso, luego soy" construye el sistema de las verdades seguras, enunciadas en cuatro reglas: la primera formula las condiciones de la evidencia del conocimiento, mientras que las otras tres aclaran los pasos del análisis y de la síntesis. Tales reglas se constituyen en principios para fundamentar una ciencia universal y en disposición tanto del que conoce como de su objeto[2].

Con Descartes se instaura el sujeto de la razón, al considerar a ésta –la razón- como aquella facultad que empleada metódicamente, es capaz de construir un sistema de conocimiento cierto, y con ello, conformar el mundo. Desde la óptica cartesiana, el yo, para convertirse en sujeto intercambiable de saber certero (*res cogitans* o sustancia pensante), se tiene que liberar de la precipitación y del prejuicio, es decir, el yo-razón debe separase de su propia existencia corpórea (*res extensa*) y espiritual. En otros términos, la razón debe dirigir las pasiones.

Montaigne y Descartes muestran dos representaciones del sujeto diferentes entre sí: el yo individual concreto y el yo abstracto universal, las cuales parecen enfrentadas la una a la otra de manera irreconciliable, sin embargo, si se tiene en cuenta que Montaigne parte del hecho de que cada individuo lleva en sí la esencia entera del hombre y que Descartes no separa el yo del *cogito* de su historia concreta, sino que lo desarrolla a partir de ésta, es posible en la actualidad, concebir los dos desarrollos como dos caras del mismo concepto de sujeto (Cfr: Bürger y Bürger,

[1] Descartes fue considerado el filósofo de la duda porque pensaba que había que dudar de todo lo que fuera posible dudar. En el *Discurso del método* (1989), estableció tres niveles de duda: el primero consistía en dudar de los sentidos; el segundo, en dudar de si algo es real o es un sueño; y el último dice que hay un ser superior que nos puede engañar en cualquier momento.

[2] Las reglas el método cartesiano incluyen: (1) no admitir nunca algo como verdadero, sin conocer con certeza que así es. Es decir, no admitir la precipitación y la prevención.; (2) dividir las dificultades que tenemos en tantas partes como sea posible para solucionarlas mejor; (3) conducir con orden nuestro pensamiento, empezando por los más simples hasta los más complejos; y (4) hacer siempre revisiones amplias para estar seguros de no haber omitido nada. Descartes, Ob. Cit.

2001), es decir, como unidad corpóreo-espiritual (*res extensa*) que es capaz de realizar experiencias, y como razón (*res cogitans*) que se impone a sí misma, que se refiere instrumentalmente al mundo y al propio cuerpo.

La concepción del Sujeto-razón en los inicios del orden moderno no fue compartida por todos los pensadores y filósofos de la época, al contrario, muchos de ellos mostraron su rechazo o inconformidad. Tal es el caso de Pascal y La Rochefoucauld, quienes cuestionan la autoconfianza y la autocerteza del yo sostenida por Montaigne y Descartes.

Para Blaise Pascal (1623-1662), el yo descrito por Montaigne no existe, por considerar que al hombre no lo caracteriza la abundancia de la vida interior, sino el vacío –Sujeto vacío-, y para escapar de él, necesita una actividad incesante, que se dirija a donde se dirija, no es más que esparcimiento[3]. Como crítica a Descartes, califica al yo como detestable –Sujeto detestable-, porque es injusto en sí, pues se convierte en centro de todo; y además, es incómodo para los demás, ya que todo yo es el enemigo y como tal, le gustaría ser el tirano de todos los demás. En cuanto a la razón como facultad que empleada metódicamente puede construir un sistema de conocimiento cierto, Pascal advierte su debilidad en tanto considera que el yo está constantemente a merced de la imaginación y el miedo.

Por su parte, François de La Rochefoucauld (1613-1680), desde su capacidad observacional, distingue detrás de todas las virtudes al amor propio, respecto al cual, y en oposición a la razón cartesiana, sostiene que en la medida que resulta inaccesible a sí mismo, puede convertirse en una sustancia anímica que trabaje contra los intereses del yo. Aunado a esto, también firma que el yo no sólo es instancia del conocimiento y de la decisión racional, sino que en igual medida también es sede del autoengaño pues el amor propio no es capaz de penetrar con la mirada a sí mismo. Al hablar de la oscuridad y los abismos del amor propio que la conciencia no es capaz de penetrar, La Rochefoucauld, descubre lo inconsciente (amor propio), doscientos años antes que Freud.

[3] Pascal distingue como *divertissement* o esparcimiento a las acciones humanas en general. Bürger y Bürger (2001, p.45).

Individualismo posesivo

La segunda vía de constitución del Sujeto en los albores de la era moderna está conformado por el *individualismo posesivo* presente en la moderna sociedad capitalista y representado por pensadores anglosajones tales como Thomas Hobbes, John Locke y Adam Smith, quienes a pesar de las diferencias que los separan, comparten la idea de pensar al sujeto como un átomo social que se posee a sí mismo, un sujeto de necesidades, deseos e intereses, con capacidad racional de calcular y negociar con otros en pos de satisfacer dicha necesidades, deseos e intereses.

El sujeto concebido por Hobbes (1588-1679), es una máquina de desear, que persigue el poder de asegurarse la satisfacción de sus deseos inacabables. Un ser que posee el carácter natural del miedo continuo y la muerte violenta, que le lleva espontáneamente a la guerra de todos contra todos. En su incredulidad en un orden ético inmutable del mundo, Hobbes considera que los hombres no son buenos ni malos, pues tales nociones significan apetitos y aversiones que difieren en los diferentes caracteres, costumbres y doctrinas de los hombres. También señala que la razón es el instrumento para el pacto social entre los hombres, que si no existiera la sociedad, el hombre habría destruido a sus congéneres, y que solamente mediante una fuerza superior al hombre, un Estado omnipotente que llama Leviatán, se puede establecer un vínculo o contrato de sumisión y alienación que haga al hombre vivir en sociedad.

Universalismo de la conciencia

La tercera vía por la que ha sido pensado el sujeto moderno en su fase constitutiva corresponde al *universalismo de la conciencia* específicamente moral o ética presente en pensadores de La Ilustración como Rousseau y Kant.

Rousseau (1712-1778), hace la distinción entre hombre natural correspondiente al Estado de la Naturaleza y el hombre artificial correspondiente al Estado de la Sociedad. En su obra "*Emilio*" -texto pedagógico en el que describe un utópico sistema educativo- afirma que en ese Estado de Naturaleza donde estaba antes de de sufrir la perversión de la sociedad, el hombre sería bueno y feliz, guiado por el amor de sí (preocupación por sí mismo), que distingue del amor propio, el cual concibe como egoísta y aparece cuando el hombre sufre la presión de la sociedad. Al Estado de la Naturaleza se opone el Estado de la Sociedad, que designa la situación social, en la que el hombre al someterse a una determinada estructura social se hace malo y se encuentra movido por el amor propio y donde rige la injusticia, la opresión, la desigualdad y la falta de libertad.

Considerando que la sumisión y la alienación no constituyen un verdadero contrato, puesto que hay una coacción al individuo y por tanto se niega la libertad individual del hombre, Rousseau sostiene que el verdadero vínculo social ha de estar fundamentado en un contrato libre e igualitario cuyo genuino carácter consiste precisamente en el sentido de sumisión a ley en libertad. La conversión de libertad natural a libertad civil se produce cuando el individuo se desposee a sí mismo de libertad a favor de toda la comunidad, lo que a su vez conduce a que el Estado Social se parezca cada vez más al Estado de la Naturaleza. Estos ideales, aunados al espíritu humanitario y filantrópico de La Ilustración, expresan ideológicamente lo que se convirtió en realidad política mediante la Revolución Francesa, donde surgió el Estado moderno guiado por la división de poderes.

Por su parte, Emmanuel Kant (1724-1804), en claro rechazo al empirismo y el individualismo, defiende la tesis sostenedora de una racionalidad general, sustentadora de nociones no metafísicas de verdad, bien, justicia, belleza, etc., y de la que se desprende una concepción del sujeto liberado de las tutelas de cualquier autoridad exterior.

Para Kant, todo sujeto está dotado de una "*razón pura"* contentiva de estructuras *a priori* de la sensibilidad, las categorías y principios del entendimiento, las ideas, la razón, etc., que como universales lógicos de toda mente humana,

organizan toda experiencia posible. También está dotado de una "*razón práctica*" o estructura de conciencia moral, constituida por un sistema de conocimientos *a priori* que han de moverse al obrar para que la conducta sea racional y por tanto moral. Entre tales conocimientos, Kant establece como categorías principales a la universalidad de la ley moral, la humanidad como fin en sí o dignidad, y la autonomía de la razón misma. Kant pensó el mundo moral, al igual que el mundo de la naturaleza, es decir, regido por leyes muy generales cuyo fundamento último se halla en las estructuras de la conciencia, sin embargo, en su pensamiento se destaca la asunción de que los individuos racionales somos moralmente libres.

La tesis kantiana reivindica al individuo como sujeto de conocimiento, pues ante la creencia de que el pensamiento conoce las cosas, Kant afirma que eso no es posible porque lo que llama "la cosa en sí no se puede conocer, porque yo conozco "la cosa en mí". Lo que yo conozco, lo conozco sometido a mí, sometido a mi espacio, a mi tiempo, a mis categorías, esto es la "cosa en mí", que el llamará "fenómeno", oponiéndolo al "noúmeno", la cosa en sí. Dicho de otra manera, el conocimiento es un acto subjetivo que comporta la transformación de la realidad en fenómeno que es lo que se conoce y no la cosa en sí.

El anterior recorrido por los desarrollos de algunos de los pensadores y filósofos de la primera etapa de la modernidad, muestran que con la configuración de la episteme moderna surge la identidad trascendental del sujeto "como conciencia originaria de todo devenir y toda práctica" (Téllez, 1997, p: 61), la constitución del hombre como sujeto soberano de todo conocimiento posible, como sujeto de conocimiento que, siempre idéntico a sí mismo se construye como presencia de las cosas en la conciencia, como sujeto fundamento del saber en tanto se configura al hombre como punto de partida "para el acceso a la verdad", como sujeto autodeterminado y constituyente como condición incondicionada de todo conocimiento y acción.

El sujeto escindido

El segundo momento, *el sujeto escindido o descentramiento del sujeto* (desde el siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo XX), se produce luego de la Revolución Francesa, en conjunción con el avance de las ciencias sociales e históricas. Refiere la temporalidad, donde se produce la pérdida de la centralidad del Sujeto soberano, de la autoconsciencia cartesiana e idealista, por la incidencia de diversos desarrollos donde el sujeto se constituye como realidad escindida, alienada y oprimida. Es decir, la noción Sujeto ya no designa al hombre transparente y trascendente hacedor del mundo y de sí mismo, sino al hombre "como precario producto escindido, que desconociéndose a sí mismo, se encuentra en una trama de fuerzas que le son previas y externas y que, por ende, no le pertenecen, por lo cual le resultan no sólo externas sino extrañas" (Téllez, 1997, p: 65).

El descentramiento del sujeto no equivale a la liquidación del sujeto, se trata más bien de reflexiones que pretenden desengañarlo respecto a sus pretendidos poderes en nombre de la idea misma de autonomía. De allí que el sujeto escindido, desmembrado de su totalidad, es abordado desde distintas ópticas teóricas, entre las que se destacan: (a) el descentramiento hermenéutico centrado en la oposición interior-exterior; (b) el descentramiento dialéctico o socio-histórico centrado en la oposición ideología-conciencia; (c) el descentramiento freudiano centrado en la oposición entre lo latente y lo manifiesto; (d) el descentramiento existencialista centrado en la oposición entre autenticidad e inautenticidad; (e) el descentramiento semiótico centrado en la oposición entre significante y significado.

El descentramiento hermenéutico.

Aún cuando en el Renacimiento y en la Reforma Protestante, la hermenéutica como teoría de la interpretación textual se convierte en una disciplina autónoma y

plenamente autoconsciente, es en el Romanticismo y particularmente con Friederich Schleiermacher (1768-1834), donde ésta emerge primigeniamente en su contextualización actual. El aporte de Schleiermacher logra superar los límites de la hermenéutica tradicional centrada en la interpretación del texto, porque al situarse en el sujeto, da realce a la apropiación intuitiva del autor, la comprensión adivinatoria, el sentir-con, el compenetrarse, el sin-tonizar, el entrar en la vida del otro –el autor-, no sólo en el campo intelectual si no también en el campo.

Posteriormente, Wilhelm Dilthey (1833-1911), irá más allá de la recreación de la experiencia del autor. Considerando que los métodos objetivos de las ciencias naturales eran inaplicables a campos como la historia, el derecho, la religión o el arte, funda las "ciencias del espíritu" o ciencias de la sociedad y de la historia, las cuales tienden a la compresión de los fenómenos objeto de su estudio, partiendo siempre de la realidad histórica en que tienen lugar porque sin esta perspectiva el conocimiento y el entendimiento sólo pueden ser parciales.

Para Dilthey, el estudio de las ciencias humanas implica inevitablemente la propia experiencia personal del investigador, en tanto que el ser que indaga coincide en parte con el ser indagado, es decir, pertenece a la historia y a la sociedad que estudia y describe, lo cual supone la participación del sujeto en la constitución de los propios objetos de la experiencia. En Dilthey, el sujeto que comprende no es una conciencia pura, aséptica y neutral, sino como una conciencia que es afectada por una experiencia vital común a lo que subyace en la historia o en el texto y que es expresada en su logos vivencial, de allí que el sujeto posee esencialmente una estructura narrativa, es decir, no vive si no en el discurso que reconstruye la identidad biográfica.

La argumentación diltheyana, referida a que los métodos de las ciencias humanas deben ser hermenéuticos o interpretativos, es adoptada por Edmund Husserl y Max Weber.

El primero de ellos, Edmund Husserl[4] (1859-1938), desde su postura fenomenológica, expresada principalmente en sus obras *Investigaciones lógicas* (1901) *e Ideas: una introducción a la fenomenología pura* (1913), le imprime otra dinámica al sujeto, quien ahora no espera ser afectado por los objetos del mundo, sino por el contrario, el sujeto constituye esos objetos y le da sentido al mundo. Esto hace que el sujeto trascendental ya no sea anónimo, más bien es un sujeto activo que construye al mundo.

El primer Husserl, ve en la conciencia la posibilidad de cualquier conocimiento, y tiene la característica de ser "intencional", término tomado de Brentano, según el cual la conciencia es siempre "conciencia de algo", es decir, se refiere a un objeto. La evidencia primera viene dada por esta aparición del objeto a la conciencia, previa a cualquier interpretación subjetiva que constituye propiamente la esencia de los objetos. En este sentido, Husserl plantea el volver "a las cosas mismas", esto es, al fenómeno del objeto, a la vivencia, en tanto los fenómenos mismos no aparecen sino que son vividos.

De acuerdo a Husserl, la conciencia fenomenológica en el sujeto es netamente constitutiva, a través de sus vivencias va aprehendiendo objetos, de modo que en la vivencia misma, se vive una serie de sensaciones que a su vez son aprehendidas por la conciencia. Es así como la conciencia hace aparecer el objeto y lo vive.

Para Husserl, el conocimiento de las esencias sólo es posible mediante la *Epojé* o reducción feneomenológica, consistente en poner en paréntesis lo que se supone como ya sabido, es decir, eliminando todas las suposiciones o prejuicios respecto al mundo exterior.

[4] Tal como lo acota Alejandro García (2000), "históricamente Husserl termina el ciclo filosófico de la metafísica, pero con Husserl también comienza una nueva era de la filosofía que busca ante todo una nueva actividad racional diferente a la planteada hasta ese entonces: Husserl hace evidente la crisis de la razón absoluta y universal, de modo que es necesario replantear de aquí en adelante la actividad filosófica con una responsabilidad social como respuesta a los problemas del mundo, que ya no se resuelven desde una razón objetiva, sino que se solucionan en el encuentro de múltiples puntos de vista" (p. 1)

Max Weber (1864-1920), por su parte, en oposición al enfoque metodológico de la sociología durkheimiana que permanece a nivel de lo colectivo, de lo social constituido; establece la vertiente de lo social constituyente, de lo social comprensivo.

Entiende que el objeto de estudio de la sociología es la acción social[5], la cual define como "una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de los otros, orientándose por ésta en su desarrollo" (Weber, 1977, p: 5). Destaca entonces, que la acción humana tiene sentido racional o afectivo, y a su vez está condicionada a actuar sobre otra (s) persona (s), lo cual le imprime el sentido social.

Para Max Weber, no toda acción de un individuo es social, y diversas formas sociales como la familia, el Estado, la nación o un grupo sólo pueden explicarse a partir de la comprensión de la conducta de los individuos participantes.

A diferencia de los precursores de la ciencia social, para Weber, el método de la sociología no puede ser el empleado por las ciencias físicas y naturales, dado que en los asuntos sociales intervienen individuos –sujetos- con conciencia, voluntad e intenciones que precisan ser entendidos para interpretar la acción social.

Weber se esforzó por comprender las interrelaciones de todos los factores que confluyen en la construcción de una estructura social, y en particular reivindicó la importancia de los elementos culturales y las mentalidades colectivas en la evolución histórica, rechazando la exclusiva determinación económica defendida por Marx y Engels.

Otra de las fuentes de inspiración de la hermenéutica se encuentra en Friedrich Nietzsche (1844-1900), quien en una radical postura crítica de las doctrinas filosóficas modernas, y en obras como *La gaya ciencia* y *Así habló Zaratustra*, declara la muerte de Dios, con lo cual también declara la liquidación del sujeto moderno, el cual considera "una fábula, una ficción, un juego de palabras" (1970, p: 27).

[5] Weber (1977), establece cuatro tipos de acciones sociales básicas: (a) la acción racional acorde a fines: (b) la acción racional de acuerdo a valores individuales; (c) la acción afectiva; y (d) la acción tradicional de acuerdo a valores adquiridos en la sociedad.

Su postura nihilista[6] refiere por una parte, la negación del sujeto trascendente, y por otra, la posibilidad del sujeto de tomar impulso al interior de la insustancialidad para liberarse de la moral y las ilusiones trascendentes.

Ve en la voluntad, que identifica como un "espíritu dionisíaco", el motor de la vida humana y no la razón, que define como "espíritu apolíneo", la cual supone como impedimento para el libre desenvolvimiento de lo humano.

Nietzsche, despreciando los valores y moral de la burguesía que considera como enmascaramientos, impulsa una moral que surja de lo más profundo de las personas, que represente su prototipo de hombre ideal, al que llama Superhombre, concebido éste, como el estadio superior del desarrollo humano, de "espíritu libre" cuya identidad es un producto soberano de sí mismo, de una soberanía creativa del individuo más allá de las normas y los intereses. El Superhombre sólo cree en lo real y lo que puede ver, es un ser que razona pero también se deja llevar por sus pasiones y sus sentimientos, y posee capacidad para destruir las antiguas y obsoletas restricciones y para crear a partir de su propia voluntad, lo cual le asimila a la divinidad, a Dios.

Igualmente, en el Superhombre reside la voluntad de poder, no sólo por el poder de querer dominar sobre otros, sino también por el poder de querer dominarse a sí mismo, algo que es necesario para que cada uno pueda desarrollar su propia creatividad.

Nietzsche introduce la idea del eterno retorno, la cual concibe como el retorno de todas las cosas eternamente en el seno de un tiempo infinito, con el añadido de la selectividad, es decir, que en cada repetición de los acontecimientos en el seno de un tiempo infinito, sólo cuentan aquellos acontecimientos o hechos afirmativos de la vida, desechando de sí todo lo negativo, débil y contrapuesto a la afirmación. La selectividad además de producir al Superhombre, proporciona una ley interior para la autonomía de la voluntad, ajena a toda moral. Del Eterno Retorno se deriva que

[6] Nihilismo: negación de toda creencia. Para Nietzsche significa voluntad de la nada y negación de la vida bajo una apariencia de moral. Ferrater Mora (2004).

ninguna regla exterior al sujeto le dirá jamás que ha de hacer o evitar, pues su propia voluntad será su código moral y su ley.

Considera Nietzsche, que no se puede hablar de la cosa en sí, porque ninguna cosa se da si no es en referencia a un horizonte de sentido, que hace posible su darse. De allí que las cosas son obra del sujeto que las representa, las quiere y las experimenta. La verdad se equipara al tener-por-verdadero, lo cual refiere la fijación de lo que deviene, fijación con lo que se asegura al respectivo viviente algo consistente en sí mismo y en su entorno, en virtud de lo cual puede estar seguro de su existencia consistente y de su conservación.

Por su parte, Martin Heidegger (1889-1976), reactiva la crítica del idealismo especulativo y desplaza el análisis fenomenológico hacia el terreno de la existencia, hacia el terreno de lo ontológico. Así, en el tratado *El ser y el tiempo* (1974), hace el intento de determinar la esencia del hombre a partir de su relación con el ser, esencia que designa como ser-ahí (Da-sein).

En sus estudios del sentido del ser, eleva ontológicamente el hecho de entender, instalándolo en la base misma de la existencia humana. Ser hombre es comprender, significa entender. Expresa Heidegger (1974, p: 170), que "puesto que el comprender y la interpretación constituyen la estructura existenciaria del ‹‹ahí›› tiene que concebirse el sentido como armazón existenciario formal del ‹‹estado abierto›› inherente al comprender", no como una simple comprensión psicológica de otros hombres, ni tampoco reducido a la comprensión de las ciencias del espíritu, según Dilthey, sino como una comprensión más radical, la comprensión del ser, o más bien, la comprensión del sujeto.

La esencia hermenéutica de la existencia humana se expresa por la comprensión que el hombre tiene del mundo y de la historia, de allí que el primer Heidegger analiza la existencia, su interpretación y comprensión desde la descripción de las primeras determinaciones del ‹‹Da-Sein››[7], el ‹‹ser ahí››. Desde esta instancia establece que el hombre es "proyecto" que se encuentra siempre determinado por una

[7]"En el hombre, el ‹‹Da-Sein›› se encuentra el ‹‹aquí››, el ‹‹da››, es decir, la situación histórica concreta en la cual aparecen las cosas y llegan a ser" (D´Agostini, 2000, p. 163).

situación histórica concreta u horizonte de realidad ya dada, en la cual el hombre ha sido arrojado. Es en el proyecto humano donde las cosas se hacen significativamente presentes.

El segundo Heidegger, partiendo de su obra *El camino hacia el lenguaje*, publicada en 1959, expresa que el lenguaje configura la esencia del ser humano y le condiciona en su expresividad, de allí que también condicione su interpretación o hermenéutica. Con ello, Heidegger da un paso adelante, ya la intelección no se sitúa bajo el signo de la analítica existencial, sino bajo el signo de la ontología del lenguaje. El ser es lenguaje y únicamente este posibilita lo real, porque es el medio a través del cual el "ser" se deja oír. Afirma Heidegger (1974), que "el lenguaje es la casa del ser. En la morada que ofrece el lenguaje habita el hombre" (p: 376). Por ello, el mundo, y lo que en el acontece, incluido el hombre, o el sujeto si se quiere, no pude ser pensado como una cosa que se encuentra frente a nosotros, sino como nuestra propia ubicación, el lugar donde habitamos y desde el que comprendemos.

La propuesta heideggeriana radicalmente proyectiva del horizonte existencial, de futuro, es completada por Hans-Georg Gadamer (1900-2002), con lo pretérito, con una fundamentación histórica que rescata el pasado, es decir, el horizonte existencial no sólo implica la contemplación de lo que viene, sino de lo que fue porque el hombre –el sujeto- no solamente ‹‹va hacia…, tiende a…, sino que también viene de…››.

En Gadamer, el sujeto y su hermenéutica, comprensión e interpretación, se desarrollan a partir del lenguaje, del horizonte existencial que fusiona lo pasado y presente, de la tradición como hecho objetivo, y de los prejuicioso o pre-comprensiones como aporte subjetivo propio.

La tendencia hermenéutica contemporánea incluye un giro hacia una hermenéutica ontológica existencial, en la cual la tarea interpretativa del sujeto viene a ser básicamente una experiencia; una clarificación de su condicionamiento histórico, el cual antecede a su comprensión del mundo; y la verdad hermenéutica ya no es conceptual ni se entiende como coherencia con la realidad, sino como un

acontecimiento de sentido y un acto de apertura, es decir, un acto de concientización de nuestro condicionamiento histórico.

Actualmente, autores como Gianni Vattimo (2000) y Paul Ricoeur (1995/1996), adoptan una determinada posición en torno al problema de la verdad y el ser, definiendo a la primera como fruto de una interpretación, y el ser (mundo y hombre) como una obra textual inconclusa que se comporta de manera análoga a como lo hace el lenguaje escrito.

El descentramiento dialéctico o socio-histórico.

El descentramiento socio-histórico que puso de relieve el carácter social e histórico, y por tanto contingente y temporal de toda ontología del sujeto, fue iniciado por Wilhem Friedich Hegel (1770-1831), con su concepto de un espíritu, que privado de su lado místico y especulativo, se despliega en la Historia, apareciendo las relaciones sociales de producción, las fuerzas productivas, y un determinado modo de producción.

Sin embargo, es Carl Marx (1818-1883), quien en *La ideología alemana* (1970), obra escrita conjuntamente con Engels, contrariando las representaciones especulativas de los filósofos sobre el hombre, y tomando como punto de partida la mirada científica sobre los hombres reales y concretos, establece que la sociedad es constitutiva para el sujeto. Para Marx, lo que el sujeto es depende de las condiciones materiales de producción. Igualmente la conciencia en tanto representaciones y pensamientos, y la producción espiritual, están determinadas por el ser social e histórico, ya que cambian, al cambiar la producción material y el intercambio de la misma.

En otros términos, no es la conciencia la que determina la vida, sino lo contrario: la vida determina la conciencia. En su concepción del desarrollo de la formación económica de la sociedad como un proceso histórico-natural, Marx

visualiza a los sujetos como personificaciones de categorías económicas que portan en sí determinadas relaciones e intereses de clase.

El descentramiento freudiano.

La autofundamentación de la conciencia cartesiana e idealista se desalienta en los desarrollos de Sigmund Freud (1856-1939), quien ha suministrado una doctrina del sujeto como entidad múltiple, dominada y gobernada por deseos en parte inconscientes y que se manifiestan incontrolablemente en el lenguaje.

En su obra *La interpretación de los sueños* (1998), establece que la vida psíquica no tiene su centro emisor en la conciencia del hombre, en su racionalidad, con lo cual restó a la conciencia su importancia como centro regulador de la actividad psíquica.

Señala Freud que además de la conciencia, en la estructura psíquica del individuo operan el *preconsciente* y el *inconsciente*. El *preconsciente* corresponde a representaciones que en un momento dado no son conscientes, existe fuera de la consciencia, pero en caso necesario, puede hacerse consciente con rapidez. El *inconsciente,* radicalmente diferenciado de la conciencia aunque vinculado con ella, está estructurado por representaciones que estuvieron en la consciencia y luego desaparecieron, y que sin embargo, pueden volver a reaparecer a través del recuerdo, pero no como otra secuencia de la representación sensorial, y representaciones que nunca tuvieron en la consciencia. Igualmente, integran el inconsciente las expresiones verbales del sujeto que se infiltran a través el discurso, como también, los sueños, los actos fallidos (equivocaciones y olvidos), los lapsus, y sobre todo, las experiencias, sentimientos y deseos reprimidos (Thompson, 1961).

Al formular una teoría del ego, desdobla a éste en sus tres momentos: *ello*, *super-ego* y *ego*. El *ello* corresponde a los deseos de gratificación más primitivos, a un conjunto de impulsos sin consciencia organizadora o rectora. El *super-ego*,

integrado por estructuras morales y éticas adquiridas de la cultura, que cumple la función de contrarestar al *ello* mediante la crítica y la censura. Constituye la instancia mediante la cual Freud se ocupó de las relaciones personales y de la influencia que ejerce la cultura sobre el comportamiento humano. El *ego*, que surge gradualmente en el desarrollo del individuo, ocupa una posición alterna y conciliadora del *ello*, el *supe-ego* y el mundo exterior.

Desde las instancias freudianas el sujeto pierde su propia integridad de consciencia porque la psique se encuentra dominada y gobernada por deseos en parte inconscientes, y también la propia identidad del Yo unitario, en tanto la vida psíquica se desarrolla en una constante tensión entre las instancias del *ego*, del *ello* y del *super-ego.*

El descentramiento existencialista.

El existencialismo se inaugura con la obra de Jean Paul Sastre (1905-1980), *El ser y la nada*, de 1943, inspirada en Jaspers, Heidegger y la fenomenología. En ella, Sastre concibe al sujeto como un ser que crea su propio mundo al rebelarse contra la autoridad y aceptar la responsabilidad personal de sus acciones, sin el respaldo y el auxilio de la sociedad, la moral tradicional y la fe religiosa.

El tema central en su obra es el existencialismo o la realidad humana, es decir, el hombre en su existencia concreta al que llama, siguiendo a Heidegger, el hombre como ser en el mundo. Existencia humana como existencia consciente y como un fenómeno subjetivo, en el sentido de que es conciencia del mundo y conciencia de sí.

Sastre distingue dos regiones del ser, que denomina ser para sí y ser en sí. El primero, ser para sí, es el propio ser de la conciencia o subjetividad; el segundo, el ser en sí, es el ser del mundo, de los objetos, existente con independencia de la conciencia.

Sostiene que la existencia precede la esencia, enfatizando que la existencia de los hombres se caracteriza por la nada, es decir, por la capacidad para negar y rebelarse. Su teoría del psicoanálisis existencial afirma la ineludible responsabilidad de todos los individuos al adoptar sus propias decisiones, y hace del reconocimiento de una absoluta libertad de elección la condición necesaria de la auténtica existencia humana.

Para Sastre, el sujeto se encuentra condenado a ser libre, lo cual significa que el hombre ante todo existe, se encuentra a sí mismo, se agita en el mundo y se define después, y por lo tanto, está condenado en cada instante de su vida a la absoluta responsabilidad de renovarse. La libertad implica entre otras la responsabilidad: el sujeto es plenamente responsable de todo lo que le sucede como si fuera un acto de su propia conciencia.

Una de las afirmaciones más contundentes de Sastre, establece que la influencia de la sociedad moderna sobre el individuo es tan grande que produce la serialización de los sujetos, lo que él interpreta como pérdida de la identidad, que es equiparable a la enajenación marxista, y cuya recuperación sólo es posible a través de la acción revolucionaria colectiva[8]. Esta idea también es desarrollada por Herbert Marcuse (1995), quien en su obra *El hombre unidimensional* de 1964, describe al individuo alienado que puebla la sociedad consumista[9].

[8] A pesar de su llamamiento a la actividad política desde ópticas marxistas, Sastre no se afilió al Partido Comunista Francés, con lo cual conservó la libertad para criticar abiertamente las intervenciones militares soviéticas en Hungría (1956) y en Checoslovaquia (1968) (Epdlp, 1999).

[9] Marcuse señala que el hombre alienado "no tiene en cuenta la separación entre lo que es y lo que debe ser, no contempla las posibilidades de emancipación que todavía se le ofrecen, y se encuentra bloqueado en la paradoja de la "tolerancia represiva", es decir, en la aparente libertad democrática que en realidad, sobre todo a través de los *medias*, esconde formas sutiles y venenosas de represión" (D´Agostini, 2000, p. 121).

El descentramiento semiótico.

El descentramiento semiótico del sujeto se identifica con las proposiciones de Ludwig Wittgenstein (1889-1951), quien en la mayor parte de su obra y de manera coherente, concibe a la filosofía como un análisis conceptual o lingüístico.

En el pensamiento de Wittgenstein se distinguen dos etapas. La primera, representada por la publicación del *Tractus lógico-philosophicus* (1921-1922), donde sostiene que así como un hecho atómico o estado de cosas es una conexión entre cosas, una proposición atómica será una conexión entre palabras. Los objetos o cosas son posibles de ser nombrados por medio de palabras, lo cual produce una relación entre ambas, es decir, las proposiciones atómicas representan hechos atómicos y, de este modo, constituyen una imagen o mapa de la realidad. Desde este posicionamiento, Wittgenstein considera que la filosofía no es un saber, sino una actividad, y su finalidad es aclarar las proposiciones, con lo cual circunscribe a la filosofía al análisis del lenguaje.

La segunda etapa, definida por su obra *Investigaciones filosóficas*, publicada póstumamente en 1953, refiere una posición radicalmente opuesta a su primer pensamiento. Negando que haya una relación directa entre palabra y objeto, afirma que el significado de las palabras y el sentido de las proposiciones se derivan de su uso en el lenguaje, es decir, que preguntar por el significado de una palabra o por el sentido de una proposición equivale a preguntar cómo se usa.

Tomando en cuenta que los usos son muchos y multiformes, Wittgenstein señala que el criterio para determinar el uso correcto de una palabra o de una proposición estará determinado por el contexto al cual pertenezca, el cual denomina juego de lenguaje. Se trata de un juego con palabras regido por una lógica subyacente o reglas preestablecidas en cada lenguaje, De allí que lo absurdo de una proposición radicará en usarla fuera del juego de lenguaje o contexto que le es propio.

El pensamiento wittgensteiniano conduce al rescate del sujeto que se constituye en su entorno semántico, y al reconocimiento de "la actividad de la mente humana como participante activo y formativo de lo que ella conoce" (Martínez, 1991, p: 21).

La Deconstrucción del Sujeto.

El tercer momento, *la deconstrucción del Sujeto,* constituye según Téllez (1997), la apertura de un espacio de problematización que remite a "la multiplicidad de posiciones del sujeto, pensadas como efectos inestables, móviles, heterogéneos, de relaciones entre líneas de fuerzas de poder, saber y deseo" (p: 73), y en la que no cabe la posibilidad de una la síntesis unificadora del sujeto.

Este tercer momento concierne a la temporalidad postmoderna gestada desde mediados del Siglo XX, en la cual la ciencia clásica positivista es cuestionada por su incapacidad e insuficiencia para explicar la realidad histórica del presente, resolver muchos problemas de gran importancia para la vida humana y sobre todo, para responder por la solidez de sus propios fundamentos y la validez de sus conclusiones y hallazgos. Concierne también, a la producción de una diversidad de sucesos y acontecimientos en el ámbito de la ciencia que conducen al desarrollo de nuevos enfoques científicos.

Es así que a partir de significativos desarrollos científicos en el mundo de la física, se produce una profunda revisión de sus conceptos fundamentales, la cual ha establecido que las exigencias e ideales positivistas no sean sostenibles en dicha ciencia.

A comienzos del siglo XX, Max Planck, Erwin Schrodinger y otros físicos, estudiando los microuniversos inician la revolución de la física cuántica, y descubren un conjunto de relaciones que gobiernan al mundo subatómico, similar al que Newton descubrió para los grandes cuerpos, y afirman que la nueva física debe estudiar la naturaleza de un numerosos grupo de entes que son inobservables, ya que la realidad

física ha tomado cualidades que están bastante alejadas de la experiencia sensorial directa.

Werner Heisenberg expresa que "la realidad objetiva se ha evaporado" y que "lo que nosotros observamos no es la naturaleza en sí, sino la naturaleza expuesta a nuestro método de interrogación" (Citado por Martínez, 1993ª, p: 5), introduciendo el principio de la indeterminación o de la incertidumbre, referido a que el observador afecta y cambia la realidad que estudia, con lo cual se produce la primera fractura de la visión mecanicista del universo desarrollada por pensadores como Descartes, Newton y Bacon.

Por otra parte, Albert Einstein, estudiando el macro universo, desarrolla la teoría de la relatividad, exponiendo que los conceptos de espacio y tiempo no son absolutos, sino que dependen del observador, lo cual acaba con el principio de causalidad, ocasionando una segunda fractura a la filosofía mecanicista. Wolfgang Pauli formula el principio de exclusión, estableciendo que hay leyes-sistemas que no son derivables de las leyes de sus componentes, lo cual ayuda a comprender la aparición de fenómenos cualitativamente nuevos y proporciona conceptos explicativos distintos a los mecanicistas, característicos de niveles superiores de organización.

Niels Bohr establece el principio de complementariedad, del que se desprende que puede haber dos explicaciones opuestas para los mismos fenómenos físicos, y por extensión, quizá para todo fenómeno. David Peat, a través de la teoría del caos, muestra la posibilidad y necesidad del estudio de lo irregular y único, con lo cual se derrumba el mito de que la ciencia sólo estudia las regularidades.

Aún cuando los principios de la nueva física se refieren a partículas y acontecimientos microscópicos, son extensibles a otros espacios, porque acontecimientos similares se producen a nivel de nervios, cerebro, genes, y en general, en toda materia del cosmos y todo tipo de movimiento y forma de energía. Especialmente, adquieren vigencia en las ciencias sociales y educativas, donde el hombre es sujeto y objeto de su investigación, donde el observador no está aislado del

fenómeno que estudia, sino que forma parte de él, es decir, mutuamente, fenómeno y observador se afectan e influencian.

Otra vertiente de ruptura con la ciencia clásica se encuentra en los planteamientos de Thomas Kuhn, quien introduce el concepto de *paradigma*[10] para explicar el proceso histórico y constitutivo de las ciencias. Según Kuhn, las ciencias avanzan a través de *revoluciones*[11] que se producen cuando el *paradigma* imperante en la "*ciencia normal*"[12] agota su capacidad para explicar todos los fenómenos descubiertos, produciéndose una crisis, de donde emerge un nuevo paradigma que reemplaza al anterior.

Acota Kuhn (1962), que "el cambio científico del paradigma no está gobernado por reglas racionales, es algo histórico […] un paradigma no gobierna un tema de estudio, sino, antes bien, un grupo de practicantes" (p: 279); así mismo señala que el paradigma es "una red de compromisos entre los miembros de un comunidad científica […] y se expresa en una tradición orgánica de investigación científica" (p: 22). Kuhn asume las condiciones sociohistóricas presentes en la producción de conocimientos al señalar que "toda elección individual entre teorías rivales depende de una mezcla de factores objetivos y subjetivos, o de criterios compartidos y criterios individuales" (1982, p: 349).

Karl Popper (1985) rompe con la ciencia clásica y con la tradición positivista del conocimiento científico, fracturando concepciones como la búsqueda de la verdad, la continuidad de la ciencia y del método científico. Desde la postura del racionalismo crítico, señala que la ciencia no puede dirigirse al establecimiento de verdades absolutas; propone la búsqueda de la verosimilitud, la que vislumbra como

---

[10] Para Kuhn (1962), los paradigmas son "realizaciones científicas universalmente reconocidas que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a la comunidad científica" (p. 13)

[11] Las revoluciones científicas son "los episodios extraordinarios en que tienen lugar esos cambios de compromisos profesionales. […] Son los elementos que rompen la tradición a la que está ligada la ciencia normal". (Kunh, 1962, p. 27).

[12] "Ciencia normal significa investigación basada firmemente en una o más realizaciones científicas pasadas, realizaciones que alguna comunidad científica particular reconoce, durante cierto tiempo, como fundamento para su práctica posterior" (Kuhn, 1962, p.33).

una meta más clara y más realista que la búsqueda de la verdad. "El objeto de la ciencia es aumentar la verosimilitud" (p: 83). Considera que los avances científicos no se producen por acumulación de pruebas empíricas a favor de un determinado enunciado (verificación), sino, por un proceso de *falsación* de los contenidos de una teoría, para lo cual propone el método de las conjeturas y refutaciones, que se traduce en la posibilidad de someter a prueba o contrastar el contenido de una teoría, mediante la utilización de todos los medios posibles.

Ante el falsacionismo popperiano, Imre Lakatos propone la metodología de los *programas de investigación científica*. Sostiene que "los grandes logros científicos son programas de investigación que pueden ser evaluados en términos de transformaciones progresivas y regresivas de un problema" (1983, p:144), es decir, un programa de investigación progresa cuando continúa prediciendo hechos nuevos con algún éxito, y es regresivo, cuando sólo ofrece explicaciones de descubrimientos causales o de hechos descubiertos en el seno de un programa rival. Un programa de investigaciones tiene éxito cuando explica de forma progresiva más hechos que un programa rival. La implantación definitiva de un programa de investigación ocurre con lentitud y tenacidad y no de manera repentina como sostienen Kuhn y Popper.

Por su parte, Paul Feyerabend desmitifica al método científico de la ciencia clásica, al señalar que los procesos de producción de conocimientos no atienden al mismo, si no a diversos factores. Considera que la proliferación de teorías contribuye al progreso de la ciencia, mientras que la unicidad teórica disminuye el poder crítico de la ciencia y perjudica el libre desarrollo de la creatividad e inventiva del científico.

La ruptura más radical con el paradigma positivista se encuentra en el llamado segundo Ludiwig Wittgestein, quien, como se señaló en párrafos anteriores, abandonando el monopolio del método de análisis lógico o monológico, abre una puerta a la práxis de la pluralidad de planteamientos o abordaje de la realidad, por las posibilidades insertas en el lenguaje normal, y expone que el concepto de "exactitud" no debe verse en referencia a unas relaciones abstractas entre lenguaje y realidad, sino en referencia a la situación comunicacional en que se usan las palabras y los enunciados del lenguaje.

Las recomposiciones anteriores han dado lugar a otros referentes de análisis para la indagación del sujeto, los cuales, íntimamente asociados las aceleradas y profundas transformaciones del orden postmoderno, se identifican con los modos mismos de percibir y vivir el espacio y el tiempo.

En relación a tales transformaciones, Jamenson (1998), mediante el concepto de "lógica hiperespacial", resalta que los diversos ámbitos de lo social están dominados por representaciones espaciales más que temporales, que actúan a la manera de una lógica configurativa de las llamadas "sociedades del espectáculo" y de la "iconoadicción", donde mediante un "modelo de la pantalla", lo que acontece adquiere verosimilitud y realidad sólo cuando es codificado y transmitido en la pantalla televisiva y en el terminal de los ordenadores; por una lógica de inusitada vertiginosidad en la acumulación saturada de informaciones, datos e imágenes entrelazadas y cuya existencia atiende a la obsolescencia y la banalidad. Se trata para Jamerson, de una lógica que ha trastocado definitivamente la capacidad de los individuos para autoubicarse, para organizar perceptivamente su espacio y cartografiar cognitivamente su posición en el mundo exterior representable.

Por su parte, Augé (2004), mediante el concepto de "superabundancia espacial" sintetiza el tejido de fenómenos que caracterizan a las sociedades contemporáneas: (a) los cambios en escala que, a la vez, abren y achican el planeta -imágenes por satélite y veloces medios de transporte-; (b) la multiplicación y superposición de imágenes informativas, publicitarias y ficcionales que llegan a través de las pantallas televisivas; (c) el poder de la imagen que excede el de los mensajes de los que ella es portadora; (d) las considerables modificaciones del espacio físico materializadas en las concentraciones urbanas y en la multiplicación de los "no-lugares" o espacios de urgencia e inmediatez, donde no se crean vínculos de identidad sino "soledad y similitud".

Augé resalta que aunado a estos fenómenos, paradójicamente se produce el clamor de los particularismos de aquellos que quieren volver a tener patria, lo cual le conduce a pensar que el conservadurismo de los unos y el mesianismo de los otros

están condenados a hablar el mismo lenguaje, que no es otro que el de la tierra y el de las raíces.

Así mismo, con la expresión "superabundancia de acontecimientos", Augé denota la mutación que ha experimentado la percepción del tiempo, destacando que el tiempo percibido y vivido como un continuum dejó de ser principio de inteligibilidad a partir del cual los acontecimientos fueron pensados como manifestaciones situadas en el movimiento de la historia, conforme al trazado de la línea de continuidad pasado-presente-futuro. Esta postura manifiesta una ruptura con las coordenadas masa-espacio-tiempo newtonianas, donde el espacio era considerado absoluto, constante, siempre en estado de reposo, y el tiempo, absoluto, autónomo e independiente del mundo material, manifestándose como un flujo uniforme desde el pasado hacia el futuro.

Las rupturas aludidas, los nuevos posicionamientos científicos y la trama fenoménica que caracteriza la contemporaneidad, han dado origen al quiebre de la modernidad (Mires, 1996), y con ella, el surgimiento de la condición posmoderna (Vattimo, 2000), entendida como el surgimiento de otro modo de entender y estar en el mundo distinto al de la modernidad, que propicia la apertura de otros modos de problematizar la cuestión del sujeto. Entre estos otros modos de problematización se encuentran aquellos que a la manera de Nietzsche declaran la muerte del sujeto, y aquellos que contrariamente abogan por su recuperación.

Muerte del sujeto.

Uno de esos nuevos modos de abordaje del sujeto presenta una matriz crítica de pensamiento que se desarrolla en rechazo a los universales, los fundamentos únicos, los fines trascendentales y las esencias que dieron forma y contenido a la lógica de la identidad y su correlato en el sujeto unificado, autotransparente, autodeterminado y constituyente.

Se trata de una "nueva matriz desde y para la cual la crítica como actitud, como estrategia y como contenido de pensamiento se realiza con lucha, como impugnación radical de las lógicas y efectos de las relaciones de dominación, en cada espacio, en cada relación, en cada situación" (Téllez, 1997, p: 75). Matriz con marcados signos ideológicos y políticos en contra del orden moderno y el modelo capitalista, que declara la "muerte del sujeto", y con ello, la existencia de múltiples identidades disueltas y de múltiples prácticas de producción de subjetividad.

De la misma, dan cuenta desarrollos teóricos como los de Jacques Derrida, Michel Foucault, Giles Deleuze y Félix Guattari, quienes refutando las convicciones de la modernidad, basadas en el poder de la razón universal, el progreso, la historia continua y la fuerza del Sujeto Ilustrado, sostienen que no hay Razón sino categorías de raciocinio, no hay Verdad sino "juegos de verdad", no hay centros sino configuraciones multicentradas o entrecruzadas, que no hay Sujeto de la Historia, sino sujetos que se construyen heterogéneamente.

Derrida (1971), cuestionando el presencialismo y logocentrismo de las concepciones tradicionales, desde su teoría del texto y de la intertextualidad, enfatiza que la producción de todo discurso no depende de un sujeto fundador y enunciador, sino que es el resultado de una red heterogénea de huellas de orígenes diversos, es decir, no hay un sujeto previo e independiente, sino un entramado histórico de diferencias, ausencias y presencias diferidas, en el que cada elemento discursivo adquiere y da sentido, sólo en su relación con los otros elementos, es decir, toda expresión discursiva incorpora multiplicidad de interpretaciones y sentidos que remiten a tantos otros, de allí que no hay el o los sujetos fundadores de la producción del discurso, sino sujetos atravesados por el proceso y las condiciones de dicha producción.

Deleuze, Guattari y Foucault, concuerdan en que la idea de sujeto considerado como entidad en sí, originaria y constitutiva es una ficción, y que los tipos y posiciones de sujeto son construcciones específicas inmersas en tramas de líneas de fuerza de poder, de saber y de deseo. Ni sujeto a priori, ni instancia única de constitución de subjetividad, sino procesos, prácticas y procedimientos de producción

de subjetividades, que cristalizan en territorios personales como el yo interior, y en territorios colectivos como la familia, el grupo o la etnia.

Para estos autores, junto con los espacios en los que se concretiza la interacción de fuerzas de poder-saber que originan diversas formas de producción de subjetividad dominada, también se posibilitan "líneas de fuga" a los códigos instaurados de donde surgen otras prácticas de subjetivación o producción de subjetividades de tinte emancipatorio, sin valores ni normas a priori, en tanto se considera que no existe un camino lineal ni único para los cambios, sino múltiples vías posibles producidas rizomáticamente en articulaciones sociales diferenciadas.

Para Guattari (1981), en toda existencia se conjugan dimensiones deseantes, políticas, económicas, sociales e históricas, lo que indica que un sujeto individual "ya es un colectivo" de componentes heterogéneos. Sostiene que desde las instancias capitalistas no sólo se producen bienes comerciales, sino también "mecanismos infraindividuales" –modos de subjetivación- que originan sistemas de percepción, de sensibilidad, de actitudes, de representación cognoscitiva e imaginaria y pautas de comportamiento, los cuales aunados a "equipamientos colectivos" de educación, de salud, mass media etc., actúan como espacios de construcción de *socius* y por ende, como modeladores de subjetividades. Es decir, espacios en los que, a través de modos de subjetivación como las políticas de sujeción, de control, de identificación y de interacciones de fuerzas de poder-saber, se estructuran maneras de pensar, decir, hacer y sentir que comportan formas diversas de producción de subjetividad dominada o alienada.

Por su parte, Deleuze y Guattari (1988), destacan que en cada espacio o territorio codificado del campo social se generan a la vez, "líneas de fuga" de los códigos instaurados, por parte de los individuos "esquizos" con deseos revolucionarios, quienes desarrollan formas de resistencia que implican otros modos de pensar, decir, hacer y sentir que se traducen en otras formas de enunciación y otras prácticas de subjetivación o producción de subjetividades de tinte emancipatorio, sin valores y normas a priori, en tanto se considera que no existe un camino lineal ni

único para los cambios, sino múltiples vías posibles producidas rizomáticamente en articulaciones sociales diferenciadas.

Foucault (1978), se opone expresa y abiertamente a la idea de ser humano fundante e incondicionado de la tradición cartesiana, como también al hombre del humanismo, de las ciencias humanas y de la tradición fenomenológica por considerar que estas manifestaciones culturales, habiéndose despertado del sueño dogmático se habían sumido en otro, profundamente antropológico. Cuando Foucault postula que el sujeto no existe, lo que pretende decir es que no hay un sujeto dado sino modos de constitución de sujetos. Sostiene que el sujeto no es una sustancia, sino una forma que no siempre es idéntica a sí misma, una forma resultante de una serie de relaciones: las relaciones de nosotros mismos con la verdad que nos permiten constituirnos en sujetos de conocimiento, las relaciones de nosotros mismos con el campo de poder en el que nos constituimos en sujeto en tanto somos capaces de actuar sobre los otros, y las relaciones que establecemos con la moral que nos constituye como sujetos éticos. Estas relaciones se imbrican en determinadas condiciones que las posibilitan, y que a su vez remiten a redes de complejas prácticas sociales que se efectúan en determinadas líneas de fuerza de saber, de poder y de subjetivación, y en atención a determinados juegos de verdad.

Cabe destacar que la reelaboración foucaultiana acerca de la cuestión del sujeto no es una teoría que intente acceder a la verdad del sujeto como fundamento y núcleo central de todo conocimiento, sino una genealogía de los juegos de verdad mediante los cuales se producen en el devenir histórico los modos de constitución del sujeto. Es una propuesta que impugna la figura del sujeto apriorísticamente dado, simultáneamente racional y transparente para sí mismo, fundamento originario del discurso y el orden socio-institucional, rechazando la existencia de universales y esencias. Foucault enfatiza en el análisis de las prácticas sociales constitutivas de la subjetividad, las cuales define como espacios de efectuación heterogénea y cambiante de las relaciones poder-saber. Este desarrollo implica un cambio significativo en la cuestión del Sujeto, en tanto, las interrogantes de indagación no preguntan por la

esencia del hombre, sino por las condiciones que han hecho y hacen posible los modos de constitución de sujetos.

Recuperación del sujeto

En los últimos años, además de las posturas teóricas que anuncian la muerte del sujeto, también se desarrollan otras que en vez de aniquilarlo, proponen su recuperación. Muestra de ello son los desarrollos teóricos de Alain Touraine, Edgar Morín y Hugo Zemelman, quienes propulsan al sujeto como actor para la superación de las contingencias de la contemporaneidad.

Las primeras consideraciones de Touraine (2000) en torno al Sujeto, contenidas en su obra *Critica a la Modernidad*[13] publicada por vez primera en 1992, parten de sus críticas a la concepción de la modernidad como tradición histórica reducida a la racionalización, la cual fue concebida como único principio de organización no sólo de la actividad científica y técnica sino también del gobierno de los hombres y de la administración de las cosas, donde la "la formación del hombre como sujeto se identificó […] con el aprendizaje del pensamiento racional y con la capacidad de resistir a las presiones de la costumbre y del deseo para someterse únicamente al gobierno de la razón" (p: 206), significando la reducción del sujeto a la razón misma y la imposición de la despersonalización, y el ocultamiento de su otra mitad, es decir, el surgimiento del ser humano como libertad y como creación.

Partidario de concebir a la modernidad positivamente antes que negativamente, por lo que ella afirma antes de lo que niega, Touraine considera que "no hay modernidad sin racionalización, pero tampoco sin la formación de un sujeto-en-el-mundo que se sienta responsable de sí mismo y de la sociedad" (p: 203), de ahí su

[13] En la Crítica a la modernidad, los análisis de Touraine, corresponden a la primera etapa de la modernidad, antes del desarrollo de la sociedad industrial, donde "racionalización e individualismo moral sólo pudieron unirse en el marco concreto del Estado nacional republicano y una concepción del ser humano como ciudadano sometido libremente a unas leyes que protegían sus libertades y organizaban la búsqueda racional del interés colectivo" Touraine (1999, p. 91).

planteamiento en torno a la necesidad de una redefinición del sujeto, concebido como "*fuerza de resistencia a los aparatos de poder, apoyada en tradiciones y definida al mismo tiempo por una afirmación de libertad"* (2000, p: 313).

Tal redefinición implica un sujeto que además de ser repudio del orden establecido, también es deseo del individuo de ser responsable de su propia vida, lo cual lleva implícito una ruptura con los papeles sociales y un esfuerzo constante para reconstruir un mundo que esté organizado descentralizadamente y en el que pueda ejercerse la libertad de todos.

Posteriormente, en su obra *¿Podremos vivir juntos?*, Touraine (1999), traslada sus reflexiones a la contemporaneidad, en la cual distingue dos realidades que se presentan como antagónicas: una, la disociación creciente del universo instrumental y el universo simbólico, de las economías y las culturas; y otra, el poder cada vez más difuso de acciones estratégicas cuya meta no es crear un orden social sino acelerar el cambio, el movimiento, la circulación de capitales, bienes servicios e informaciones. Tales disociaciones conducen a lo que Touraine denomina "desmodernización" (p: 21), donde el sujeto está amenazado por la sociedad de consumo que lo manipula o por la búsqueda de placer que le encierra en sus pasiones como lo estaba en el pasado por la sumisión a la ley de Dios o de la sociedad. Se trata de dos realidades que se separan cada vez más la una de la otra y, al mismo tiempo, se degradan paralelamente, trayendo consigo la destrucción del yo y del orden social.

Touraine considera que el sujeto es la única respuesta a la disociación entre la economía y la cultura, y la única fuente posible de los movimientos sociales que se oponen tanto a los dueños del cambio económico como a los dictadores comunitarios, "sujeto entre el universo de la instrumentalidad y el de la identidad, como la única fuerza que puede detener su deriva y su degradación, como un principio de reconstrucción de la experiencia social" (p: 91-92).

En tal contexto, Touraine propone la idea de "Sujeto personal", el cual describe como "combinación de una identidad personal y una cultura particular con la participación en un mundo racionalizado, y como afirmación, por ese mismo trabajo, de su libertad y su responsabilidad" (p: 22).

Se trata de un sujeto que se construye a partir de la búsqueda, emprendida por el individuo mismo, de las condiciones que le permitan ser actor de su propia historia, lo cual conlleva un doble apartamiento donde el sujeto se libera de la fuerza de los mercados o los imperios, por un lado, y de las comunidades, por el otro.

En síntesis, Touraine presenta la idea de un Sujeto subjetivado, de un sujeto que no está "sujetado" de forma absoluta, sino que tiene una capacidad generadora de subjetividad que le permite asumir posiciones emancipatorias frente a los órdenes exteriores de cualquier tipo, que pretenden negarlo y manipularlo.

Además de Touraine, cabe destacar a Morín (1995,2003), quien cuestiona tanto la noción de sujeto de la modernidad, como el paradigma que la produce, por considerar que los conocimientos producidos por las ciencias, la filosofía y las artes son compartimentados y excluyentes de la unidad compleja de la identidad humana, lo cual avizora en la ausencia de lo humano en las ciencias del mundo físico, su separación del las ciencias del mundo viviente y su fragmentación en las ciencias humanas. Señala que tal situación obedece a un pensamiento compartimentado y disciplinario, a un paradigma que rige los pensamientos y concepciones según los principios de disyunción, de separación y de reducción, lo cual conduce a disolver o transcender al sujeto sin comprenderlo jamás.

Morín acota que para pensar el sujeto es necesario rescatar, desde una visión integradora de las distintas disciplinas científicas, la capacidad de cuestionamiento de lo constituido, y también, el desarrollo de un pensamiento que intente reunir y organizar los componentes biológicos, culturales, sociales e individuales de la complejidad humana, es decir, la emergencia de una ciencia trascendente que una y articule los distintos modos de conocimiento expresados en la disciplinas científicas, la filosofía, la literatura, el arte y la religión, y asuma como escenario de observación y reflexión al planeta tierra, el cual considera asiento de la humanidad.

En aras de tal rescate, refiere un conocimiento de lo humano desde un pensamiento complejo, el cual define como aquel "pensamiento capaz de unir conceptos que se rechazan entre sí y que son desglosados y catalogados en compartimientos cerrados" (Morín, 1995, p: 84). Se trata del paradigma de la

complejidad que además de reconocer la integración sujeto-objeto; concibe inseparablemente la unidad y diversidad humana con todas sus aristas; liga las dimensiones científicas, epistemológicas y filosóficas; y encuentra sentido a las palabras despreciadas por las ciencias positivistas, tales como alma, mente y pensamiento.

Ventilando la posibilidad de fundar científicamente la noción de sujeto, Morín propone una definición que denomina biológica, no en sentido de las disciplinas biológicas actuales, sino en el sentido de la lógica misma del ser vivo.

Desde su visión, la humanidad emerge de una pluralidad y de un ajuste de trinidades; la trinidad individuo-sociedad-especie; la trinidad cerebro-cultura-mente; y la trinidad razón-afectividad-pulsión, lo cual en sí, es expresión y emergencia de la triunicidad cerebral que contiene en sí las herencias reptilinia y mamífera. En cada una de ellas y a manera de bucle recursivo[14], cada término contiene a los otros, cada uno genera y regenera a los otros, cada uno es producto y productor de los otros, cada uno es complementario y antagónico a los otros, constituyendo en sí la trinidad humana.

Morín acota que la primera naturaleza de la identidad humana (trinidad individuo-sociedad-especie), se inicia con el enraizamiento cósmico del hombre en atención de que a partir del momento mismo del surgimiento del universo aparecieron los átomos de de la células humanas; macrocélulas que en sucesiva asociaciones torbellinos y diversidad molecular, acciones de autoorganización físico-química e irrupción y agonía solar, produjeron cualidades emergentes que constituyeron la vida.

A este bucle se añade el enraizamiento biológico. La tierra, mediante procesos de autoproducción y autoorganización en su dependencia del sol, devino en un complejo biofísico con el desarrollo de la biosfera. La organización viviente, además de instaurar un sistema e comunicación celular interno (ADN-ARN-proteínas), constituyó desde la era bacteriana, un sistema de comunicación de individuo a individuo que permitió la formación y desarrollo de la vida unicelular y policelular.

[14] Para Morín (2003), el **bucle recursivo** es un circuito donde los efectos retroactúan sobre las causas, donde los productos son en sí mismos productores de lo que producen. Esta noción es esencial para concebir los procesos de autoorganización y superar la concepción lineal de causa→efecto.

De la policelularidad surgió la animalidad, y de una rama de ésta devino lo humano. La hominización que produjo la humanidad se muestra como discontinúa (aparición de nuevas especies –habilis erectus, neandertal-sapiens- y la desaparición de las precedentes, domesticación del fuego después del surgimiento del lenguaje y la cultura); y como continua (desarrollo de la bipedación, la manualización, la verticalización del cuerpo, la cerebralización, juvenilización y la complejización social).

La conjunción de la cerebralización, la juvinilización y el desarrollo de la complejidad social, permitió antes de la aparición del homo sapiens, la emergencia del lenguaje y cultura humanos. El despegue de la hominización hacia la humanidad se produce a partir del nuevo complejo cerebro→mano→lenguaje→mente→cultura→sociedad, que unido a los enraizamientos cósmico y biológico, permite que el concepto de hombre se construya una doble fundamentación: una biofísica y otra psico-socio-cultural, las cuales se remiten la una a la otra.

Una segunda naturaleza en la constitución de lo humano (trinidad cerebro-cultura-mente), donde se despliega la humanidad de la humanidad, deviene del bucle cerebro→mente→lenguaje→cultura. La especie humana va a evolucionar muy poco anatómica y fisiológicamente, y lo que deviene en lo evolutivo es la cultura, ya sea por innovaciones, integración de lo adquirido o reorganizaciones, es decir, por la complejización del individuo y de la sociedad. La cultura es el cúmulo de lo conservado, trasmitido, aprendido, y comporta tanto principios de adquisición como programa de acción.

Lo humano deviene también del lenguaje, concebido por Morín, como una máquina[15] autónoma-dependiente, engranada en la maquinaria cerebral de los individuos y en la maquinaria cultural de la sociedad. Constituye una estructura común a todas las lenguas y un disco giratorio entre lo biológico, lo humano, lo cultural y lo social.

[15] Morín (1977), concibe a la máquina como "un ser físico práxico/transformador/productor que tiene valor universal". (p. 190).

A partir de una revolución mental, la mente emerge del cerebro humano, con y por el lenguaje en el seno de la cultura. La mente además de ampliar las formas de inteligencia presentes en el mundo animal, también las desarrolla en dominios nuevos y crea otras, la cuales utiliza en la praxis (actividad trasformadora y productora, la techné (actividad productora de artefactos), la teoría (conocimiento contemplativo o especulativo). La mente es pensamiento, a partir del cual el hombre se plantea interrogaciones y problemas, encuentra soluciones, inventa y crea. La mente es conciencia como producto/productora de una actividad reflexiva de la mente sobre sí misma, sobre sus ideas, sobre sus pensamientos, sobre el ser humano que reflexiona sobre sí mismo, y sobre el conocimiento que deviene del conocimiento del conocimiento. La mente es racionalidad del sapiens y técnica del faber, las que en conjunción han proporcionado poderes extraordinarios al hombre para subyugar la realidad física.

La complejidad de la mente también incluye un universo imaginario, regido por la analogía y no por la lógica que dirige la racionalidad, desencadenado en mitos, ciencias, religiones, magia, rito y sacrificio. Los mitos comportan los relatos recibidos como verdaderos, susceptibles de múltiples metamorfosis, y del poder y presencia de los espíritus y los dioses; la magia como actividad que actúa en el ámbito empírico a partir del universo simbólico y analógico y la invocación de espíritus, demonios y dioses; el sacrificio, traducido en la inmolación de un ser viviente animal o humano; la muerte como complejo de continuidad y ruptura de la vida, que comporta humanidad e inhumanidad, y se convierte en la fuente más profunda de la mitología humana.

Para Morín, es esencial considerar al sujeto y a todos los mecanismos que lo condicionan, es decir, refundarlo sobre nuevas bases, que no son otras que las de la complejidad. Desde tal óptica, introduce una tercera naturaleza de la identidad humana que refiere la trinidad razón-afectividad-pulsión.

En torno a la identidad individual, Morín destaca que el individuo humano presenta la paradoja de contener en sí el todo de la vida, sin dejar de ser una unidad elemental de vida, y de contener en sí toda la humanidad, sin dejar de ser la unidad

elemental de la humanidad, lo que pone de manifiesto que el individuo no es principio ni fin, sino la idea central de la trinidad humana. Ser sujeto supone un individuo, pero a su vez, la noción de individuo adquiere sentido si comporta la noción de sujeto, en virtud de que primeramente el ser humano consiste en un sujeto enraizado en el bio, que adquiere carácter egocéntrico por ocupar el centro del mundo, tanto en conocimiento como en actuación.

De acuerdo a Morín, el egocentrismo humano implica principios de exclusión e inclusión. Exclusión porque el puesto egocéntrico del sujeto en el mundo no lo puede ocupar nadie más que él mismo, porque el Yo no es compartible, pues cada individuo lleva y siente en su subjetividad única, sus singularidades anatómicas, fisiológicas, inmunológicas, psíquicas y afectivas, incluso, por encima de las transformaciones fisiológicas, el Yo permanece, porque la cualidad de sujeto trasciende las modificaciones del ser individual. La inclusión remite al sujeto a incluirse en un nosotros, sea éste pareja, familia, comunidad, partido, iglesia, etc. Por obra de la exclusión-inclusión, el individuo vive para sí y para el otro en forma dialógica, pudiendo en un momento dado, el egocentrismo reprimir el altruismo y viceversa.

La cualidad de sujeto en la relación con el otro también se produce en una dialógica de semejante y desemejante. Semejantes por compartir los rasgos humanos y la cultura, y desemejantes, por las singularidades individuales o las diferencias étnicas. Igualmente, la intersubjetividad es el medio de existencia del sujeto, de allí que la relación con el otro está inscrita virtualmente en la relación con uno mismo, y el que cada uno lleve en sí un alter ego, a la vez ajeno e idéntico a sí. La necesidad del otro es radical, porque en ella emerge la comprensión del otro como sujeto y porque es testimonio de la incompletud del yo.

Morín resalta que conjuntamente con la autonomía del sujeto, operan mecanismos de sujetamiento, no como prisión o esclavitud, sino como subyugación del individuo por una potencia subjetiva más fuerte (poder, un dios, un mito, una idea), que se impone en su dispositivo lógico egocéntrico y hace que el mismo se encuentre poseído en su interior. También opera en el sujeto una aptitud para

objetivarse a sí mismo (subjetividad objetivada que permite considerarse como sujeto y objeto) y objetivar al otro, al tiempo que lo reconoce como sujeto.

Para Morín, la identidad humana es una identidad polimorfa que comporta paradojas como lo femenino-masculino, la edad, la dualidad interior, la unidad plural de la identidad personal, multiplicidades y duplicidades internas, los desdoblamientos y múltiples personalidades, roles de vida, vida de teatro y mimesis. También se añaden unas cavernas interiores que inquietan y angustian, y un cosmo secreto de sueños, deseos y amores, infelicidad, indiferencia, odio, etc.

Morín introduce una tercera naturaleza de la identidad humana (trinidad razón-afectividad-pulsión), que comporta la mente y la conciencia. La mente es la organizadora del conocimiento, es generalista, policompetente, traductora y reconstructora; es error e ilusión, contra los cuales actúa la racionalidad; va más allá que el ordenador porque además de computar produce la cogitación y el pensamiento; combina permanentemente lo procesos digitales y los procesos analógicos; y utiliza dos lenguajes, uno que denota lo objetivo y otro que expresa la afectividad y la subjetividad.

Además, se une el pensamiento, que en su condición de uno, múltiple y polimorfo, desarrolla distintos tipos de inteligencia, elabora formas y configuraciones que constituyen unidades organizadas, comporta invención y creación, establece una dialógica entre lo racional y lo empírico, lo lógico y lo analítico, lo racional y lo mítico, lo preciso y lo vago, la certidumbre y la incertidumbre, la intención y la acción, los fines y los medios, y sin embargo, también puede tener fallos, desfallecimientos, llevar a la ceguera o al delirio.

A lo anterior, Morín aúna la conciencia, como bucle recursivo que reúne a lo que reflexiona con lo reflexionado, identificándolos y estableciendo una unidad en la dualidad de una conciencia en la conciencia. La conciencia comporta dos ramas que se incluyen mutuamente: la de las actividades cognitivas o prácticas y la conciencia en sí. Como experiencia reflexiva, permite que la unidad del Yo se desdoble en un Yo soy y en un Yo soy yo. En su condición de objetividad-subjetividad, permite la objetivación del sujeto, la concientización de sí misma, de su conocimiento, de su

pensamiento, de las cosas y objetos de conocimiento, la crítica y la meditación. Presenta errores de conocimiento traducidos en falsa conciencia, autoengaño y juego verdad-error; y fragilidad de origen pulsional, químico cerebral o de acontecimiento histórico e histérico.

Morín considera que el ser humano además de homo sapiens, homo faber, y homo ecomomicus, también es homo demens, por el componente irracional, loco y delirante que presenta, traducido en agresividad, violencia, desprecio, rechazo, guerras, delincuencia, criminalidad, delirio de devastaciones, asesinatos, demencia y demencias colectivas, que se producen por ruptura de las regulaciones del mundo psíquico y la complejidad del cerebro humano, donde también mora la fragilidad.

Considerando que la afectividad es el rasgo de unión entre el homo sapiens y el homo demens, Morín resalta que todo lo humano la comporta, incluso la racionalidad, de ahí que hay afectividad en los desarrollos, manifestaciones y cegueras de la inteligencia, en las consideraciones racionales de la realidad. Va unida a la infantilización y a la juvenilización del individuo; permite la comunicación cordial en las relaciones interpersonales y también, la comprensión, el goce, lo imaginario, la ambición, el delirio, el odio, la ansiedad, el desamparo, la angustia y el horror; encontrando su mayor manifestación en el amor.

Para Morín, más allá de la razón y la locura se sitúa un homo consumans que comporta los principios de economía, lapidación y disipación, que consume la energía humana, quema la vida y hace arriesgar la muerte para vivir más intensamente. También un homo ludens que comporta una gran variedad de actividades lúdicas, deportes y hasta bufonadas, y que de alguna manera rompen con la seriedad del homo sapiens. Se suma un estado estético que nace de los espectáculos o las artes (música, canto, danza), de los olores, de los perfumes y sabores de los alimentos y bebidas, del espectáculo de la naturaleza y de objetos no estéticos y técnicos, las formas del mundo viviente, los ornamentos, etc. Lo estético y lo lúdico sustraen al sujeto del estado prosaico racional-utilitario y lo conduce a un estado de transfiguración llamado estado poético que puede sobrevivir en la relación con el otro, en la relación comunitaria y en la relación imaginaria o estética.

Morín resalta que el sujeto también es identidad social. La sociedad humana se autoorganiza y se autogenera a partir de los intercambios y comunicaciones entre las mentes de los individuos que la constituyen. Su mayor emergencia es la cultura que se inscribe en la memoria de los individuos y los textos escritos, es generada constantemente, concentrando un capital cognitivo y técnico y un capital mitológico y ritual. En toda sociedad, cada individuo es a la vez un sujeto egocéntrico y un momento/elemento de un todo sociocéntrico. Morín también destaca una identidad histórica. Considera que la historia no es lineal, sino que se motoriza y avanza por desviaciones que suscitan o que son suscitadas por eventos externos o internos teniendo como agentes a la técnica y el mito, y no deriva en progreso, sino que deviene en un doble juego, una dialógica entre progreso y regresión, civilización y barbarie, complejidad y destrucción, desorganización y reorganización.

Morín introduce el concepto de identidad planetaria, aludiendo a la necesidad de constitución de una sociedad-mundo que con una consciencia de destino planetario, opere las regulaciones vitales para la humanidad y enfrente el caos que amenaza con destruirla; igualmente expresa que la identidad futura es indescifrable, invisible e inesperada, sin embargo, y en atención a los procesos actuales, prevé el advenimiento de una sociedad-mundo, de las metamáquinas y de la metahumanidad. En torno a la autonomía y las posibilidades de libertad, Morín considera que "no se producen ex nihilo, sino por y en la dependencia interior (patrimonio hereditario), la dependencia exterior (ecológica), la dependencia superior (la cultura), que la coproducen, la permiten, la nutren, al tiempo que la limitan , la subordinan y amenazan permanentemente con sujetarla y destruirla.

El complejo humano, tal como lo manifiesta el propio Morín, es una construcción que muestra rupturas y articulaciones. Ruptura de las concepciones arbitrarias, insulares y reductoras del ser humano, y articulación que religa todo lo que ha sido disjunto, desglosado, compartimentado por y en las disciplinas, porque presenta la unidad humana en su definición sapiens/demens/faber/ludens/imaginarius/eoeconomicus/consumans/estheticus/prosaicus/poeticus, es decir, en su complexus.

En otro orden de ideas, respecto a los posicionamientos de Zemelman (2002), vale destacar que el mismo, en el marco reflexivo sobre el papel de las ciencias sociales en América Latina, convoca a una recuperación del sujeto desde los múltiples planos en que se desenvuelve el movimiento de la realidad, privilegiando los de la existencia y de la historia.

Transgrediendo las pautas de la ciencia tradicional, Zemelman esgrime la necesidad de conciencia histórica, "como premisa de teorización y como imperativo ético que rige el esfuerzo de pensar y conocer" (p: 1), y como vía para el reconocimiento de la propia calidad de sujeto en el ámbito de una historicidad indeterminada y desconocida. Necesidad que surge como expresión de la fuerza magmática de un *sujeto erguido,* el cual se encuentra en la realidad como un espacio de posibilidades.

En contraposición al sujeto de la razón esgrimido en la modernidad, el sujeto concebido por Zemelman, refiere a un hombre que se ve obligado a aceptar la necesidad de su propia condición antropológica de "estar abierto al mundo", cruzando todo umbral natural o social. Se trata de un sujeto constructor de su propia historia y por ende, de su propio destino; un actor que se presenta "erguido" ante el mundo y en el mundo.

El sujeto erguido surge de la vinculación con su mismo despliegue existencial-histórico, construido por la conciencia de las posibilidades y limitaciones del despliegue, es decir, la conciencia de la propia existencia. El despliegue existencial comporta planos cotidianos e históricos tales como: (a) la conciencia que se proyecta en el desafío de la autoposesión como sujeto; (b) la voluntad como contrapartida del sentimiento de derrota del sujeto y de su mundo; y (c) la acción de autonomía que lleva a transformar la realidad objetiva en ámbito de sentido.

Zemelman plantea la necesidad de un sujeto con conciencia histórica, concebida ésta como la conciencia de la necesidad de la conciencia, que se traduce en la búsqueda del sujeto por conocerse, sus esfuerzos por desvincularse de los acondicionamientos, y la posibilidad de "verse desde adentro para ver a lo exterior, y hacerlo mundo desde la construcción de sí mismo" (p: 5).

El sujeto zemelmaniano busca afrontar la realidad, abriéndose al devenir de lo nuevo, planteándose los muros[16]como "contornos que invitan a un mundo de posibilidades, desarrollando necesidades para, desde éstas, desatar claridades, distanciase y transformarlas en contenidos posibles de remodelarse en objeto de conocimiento y experiencia existencial" (p: 5). Este planteamiento conduce a enfocar al sujeto desde sus límites y potencialidades; reivindicarlo desde su estar-siendo en los espacios existenciales; y a concebir a la voluntad como opciones de sentido, y no como expresión micro-social de las tendencias macro-históricas.

Para Zemelman, la recuperación del sujeto implica el desafío de transitar desde un discurso construido como exterioridad al mismo a otro que lo incorpore en su reclamo de una conciencia abierta al mundo sin la reducción de la simple reflexión analítica. Como necesidad, considera que tal tránsito se resume en las siguientes fases: (1) la del momento; (2) la del *ante*: y (3) la de la potenciación.

La fase del momento corresponde al simple estar del sujeto, donde se conforma su capacidad de ruptura para pasar desde la descripción de las estructuras sociales a la capacidad de reconocer en la mismas sus propios espacios, acompañada de la voluntad de para poder activarlos y convertirlos en contenidos de vida-personal y social-alternativos.

La fase de *ante* plantea el desafío de lo que significa pasar del estar históricamente determinado a saberse históricamente determinado. Comporta el acto de conciencia mediante el cual se rechaza ser simple reflejo de las circunstancias, se enfrentan las determinaciones en busca de salidas hacia lo desconocido, se reconocen los límites, resignificándolos, buscando trascenderlos de manera de construir realidad desde la necesidad de libertad. Plantea rescatar la historia en el sujeto y al sujeto en los distintos planos posibles para ser histórico.

La fase de la potenciación es aquella donde se transforman los requerimientos de *ante* en posibilidades de acción para desarrollar la riqueza que todo momento representa. Es el momento del estar consciente, del asombro, de la conversión de la

[16] Con la expresión "muros", Zemelman (2002), hace referencia a la tradición teórica-explicativa de la ciencia y a la política del discurso del poder en las concepciones centradas en el progreso liberador.

libertad en necesidad interior, del pensar utópico, donde surge el sujeto como necesidad de ser sujeto, y donde la realidad verbalizada se hace acción.

Touraine, Morín y Zemelman, ubicados en diferentes espacios y con modalidades distintas, coinciden en:

1. Plantear otras formas de conocimiento tanto de lo social como del sujeto, donde se inserta la creatividad del mismo en la infraestructura de su contexto.

2. Contravenir la cientificidad clásica, signada por el aislamiento, la parcelación, ultraespecialización e insularidad de la actividad intelectual que impiden una visión articuladora de la realidad y del sujeto.

3. Sus perspectivas refieren epistemes o ángulos de lectura alternativos sobre la forma de relacionarnos con la vida, con el universo y con nosotros mismos.

4. Sobrepasan las nociones multi o interdisciplinarias en la medida en que no sólo dan cuenta de la interrelación de diferentes campos del conocimiento, sino que también constituyen en sí misma nuevas lecturas sobre la realidad y el sujeto en particular.

5. Abordan nuevas realidades con el imperativo de construir conocimientos sobre la realidad y el sujeto, que responden a ámbitos de sentido diferentes a los ya definidos en la estructura científica racional clásica.

En lo que concierne al sujeto, lo conciben como síntesis de lo diverso, como punto de fusión de procesos bio-psico-social que le permiten crear cultura sin dejar de pertenecer a la naturaleza; como una entidad producto de una relación integradora entre lo bio-social y lo socio-individual que conforma al unísono una unidad y una pluralidad; y como una entidad que a la vez de ser el resultado de la impronta de las determinaciones bio-psico-culturales, tiene el poder de decidir sobre ellas y transformarlas a través de su capacidad de práctica, que le dota de una especificidad como actor social.

La anterior concepción de sujeto, asumida plenamente en el presente estudio, nos remite a considerar a los sujetos educativos en toda su complejidad y capacidad transformadora, lo cual supera la visión de sujetos constituidos y predeterminados a pensar y actuar siempre de la misma manera.

La subjetividad

La noción de *subjetividad* surge en la modernidad y se desarrolla esencialmente en el campo de la filosofía, a través de las diferentes tendencias y escuelas de idealismo y materialismo, y de nociones y relaciones de sujeto-objeto; sin embargo, en los momentos actuales el concepto ha adoptado nuevas y distintas significaciones, afrontando nuevas problemáticas derivadas de nuevos contextos de utilización.

Modernidad: sujeto sin subjetividad

Con la modernidad devino el sujeto, pero un sujeto sin subjetividad, en tanto el *cogito ergo sum* cartesiano no se reducía al simple "pienso y por tanto soy", sino que además significaba que fundamentalmente el ser humano era el pensar, lo cual se constituyó en su esencia y definió su interior.

La razón como esencia del ser humano se convirtió en *subjectum*, término entendido en la época cartesiana como "lo que descansa en la base de algo y sobre lo que se constituyen las propiedades y circunstancias cambiantes de ese algo". Lo que no es subjectum, pasa a ser *objectum,* que significaba "lo que se coloca frente o en contra". *Subjectum* y *objectum*, sujeto del conocimiento y objeto del conocimiento se convirtieron en la base formal de toda representación y lo representado.

La ciencia clásica, en su afán de obtener una visión objetiva del mundo, excluyó al sujeto y con ello la subjetividad, considerados como perturbación del conocimiento. En atención al paradigma cartesiano, dicha ciencia estableció que la cientificidad corresponde al mundo del objeto, y la subjetividad al mundo de la filosofía, y como señala Schnitman (1995), ambos dominios quedaron legitimados pero en forma excluyente.

Relegada a la filosofía, la subjetividad fue referida al "carácter de todos los fenómenos psíquicos, en cuanto a fenómenos de conciencia" (Abbagnano, 1974, p: 1069), de allí que la doctrina filosófica denominada subjetivismo, reduce a estados

o actos del sujeto (percepciones o representaciones) la realidad o los valores, y negando el objeto, toma como lo decisivo para el valor del conocimiento la constitución del sujeto.

Desde el punto de vista de las ciencias sociales positivas, conformadas a semejanza de las ciencias físico-naturales, la subjetividad se confina a la filosofía, la psicología y la biología comparada, donde el término, como lo expresan Thines y Lempereur (1975):

> designa la conciencia en tanto que interioridad, en oposición a la exterioridad de los objetos e incluso por relación al cuerpo de un sujeto, en la medida en que se considera que el propio cuerpo está situado en el espacio como un objeto del mundo físico (p: 854).

Desde la perspectiva sociológica, el trabajo compilado de Pratt (1992), señala que el término *subjetivo* es un:

> referente a estados psíquicos internos tales como las emociones, los sentimientos, las actitudes o los conceptos; hecho de interpretar la experiencia en función de tales estados, con insuficiente consideración de la realidad tal como se deriva de la investigación y la actitud científica (p: 285).

En el campo psicológico y psiquiátrico, aparecen significaciones como las de Moor (1969), para quien lo subjetivo refiere "lo que se experimenta por aprehensión íntima, sin posibilidad de comprobarlo directamente por observación y medida" (p: 192).

Por su parte, Porot (1977), resalta que las experiencias psíquicas, tanto normales como patológicas, son evidentemente subjetivas, sin embargo, por ser desmesurada la extensión de este dominio, suele darse al término subjetivo una acepción más limitada en campos como la neurología, etc. En cuanto a los hechos psicológicos, expresa que los médicos hablan de subjetividad, sobre todo, para

ratificar un juicio más afectivo que lógico, o un estado que el sujeto invoca cuando las circunstancias apropiadas para provocarlo no aparecen realizadas.

Subjetividad desde el campo psicológico

En lo que la psicología respecta, según González Rey (2000), las cuestiones de la subjetividad no aparecieron como resultado de la modernidad, al contrario, la modernidad caracterizó y condujo a la psicología a una idolatría por la metodología donde se sustituyó al sujeto por conjunto de variables y comportamientos a ser observados y medidos. La construcción de la cuestión de la subjetividad o de conceptos que remiten a otra representación de lo psíquico, susceptible de ser identificada como subjetiva, se expresa por primera vez en la psicología con la aparición del pensamiento dialéctico, específicamente de aquel procedente del marxismo. Fue en la obra de los autores soviéticos de la década de los 30 del siglo XX, fundadores del enfoque histórico-social, donde se va a delinear una forma de comprender la psique que la ubica en otra dimensión ontológica, diferente a como venía siendo comprendida por las diferentes tendencias de la psicología hasta el momento.

En la concepción presentada por los autores soviéticos se integran elementos que habían sido tratados de forma dicotómica en la historia de psicología, como afecto-cognición y lo social y lo individual, aspectos que se integran a una representación del individuo como sujeto de sus procesos psicológicos, apareciendo por primera vez con nitidez la idea de un sujeto subjetivamente constituido.

Otra de las grandes tendencias psicológicas del pensamiento moderno destacadas por González Rey (2000), es el psicoanálisis, el cual en un primer momento se expresa en la tendencia de la búsqueda de la objetividad que caracteriza el pensamiento freudiano hasta 1915, momento cuando cambia e introduce el

concepto de pulsión de muerte, con el que comienzan los trabajos que dan un mayor valor a las cuestiones sociales.

En el propio psicoanálisis freudiano es difícil reconocer la figura del sujeto en tanto protagonista activo, con capacidad generadora propia en los espacios de la vida social. Ciertamente Freud presenta un sujeto dotado de razón, pero no en el sentido del sujeto hegemónico de la modernidad, por el contrario, en el sentido de que en sus actos y en su lenguaje, puede aparecer su transformación, sólo que esta transformación Freud la concibe dentro del espacio de psicoanálisis, donde la expresión del sujeto y de sus actos adquieren sentido sólo en el proceso terapéutico.

En el siglo XX, el humanismo, conservando al individuo como centro de su construcción, se aproxima a representar la psique a través de tributos que la acercan más a su condición subjetiva, destacando más el carácter procesal de la psique, a través de lo cual establece una relación más compleja e histórica entre la psique y las condiciones históricas en la que viven los hombres.

A mediados del siglo XX, cuando el humanismo se desarrolla en los Estados Unidos, Lacan (1985), rompe con la ontología freudiana en su sentido más general, al concebir el lenguaje como constitutivo del inconsciente y no el inconsciente como constitutivo del lenguaje, lo cual invierte completamente la forma en que Freud comprendió esta relación.

Lacan elimina la constitución ontológica del síntoma, sustituyéndola por la organización simbólica del inconsciente como lenguaje, lo cual representa un momento crucial en la sustitución del fenómeno subjetivo, que reconoce la emoción y el sujeto individual como constitutivos de la subjetividad, por lo simbólico y el discurso.

Actualmente, en el campo psicológico, la cuestión de la subjetividad encuentra una fuerte expresión dentro de la tendencia iniciada por Lacan, de definirla en el espacio de lo simbólico. La misma se ha expresado de formas diversas en distintas tendencias del pensamiento social actual, entre las que se destacan el Análisis del Discurso, el Construccionismo Social y el Enfoque Socio-cultural.

El Análisis del Discurso se orienta a la producción de información sobre el discurso, que se diferencia del análisis de contenido y de la hermenéutica, en el sentido que no se concentra en el texto, ni en su comprensión, ni en su desconstrucción, sino en elementos que están ocultos, distorsionados, y que están más allá de la capacidad consciente del sujeto. No considera sólo lo dicho, sino la posición desde la cual el sujeto dice, el contexto es parte inseparable e invisible de lo dicho (Cf: Orlandi, 2000).

El contruccionismo social enfatiza el orden simbólico de los repertorios discursivos y de lenguaje sobre los que se organizan todos los procesos sociales y personales, eliminando al sujeto individual en su dimensión subjetiva.

El enfoque socio-cultural sólo reconoce la instancia simbólica de los procesos sociales y personales. Considera al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje y la interacción desempeñan un papel esencial en el desarrollo de la conciencia, pensamientos, sentimientos y conductas.

Las notas anteriores sugieren que, con independencia de las dificultades para diferenciar "lo objetivo" y "lo subjetivo", así como sus indeterminables e indefinibles límites y fronteras, la preocupación e interés de nuevos y viejos ámbitos de investigación se dirigen entre otros, a dilucidar los factores que constituyen lo que se entiende por *subjetividad*.

Tal interés remite a una vieja polémica entre tendencias psicológicas opuestas, que hoy se mantiene aunque con nuevas expresiones. Por un lado se entiende al ser humano como una entidad *biopsicosocial*, como la resultante de los diferentes factores indicados en tal término; por otro, se prefiere enfatizar uno de ellos como prioritario y dominante en la producción de la subjetividad: lo orgánico, lo psíquico o lo social, de lo que surgen las posturas unilaterales del *Organicismo* o *Biologicismo*, el *Psicologismo* y el *Sociologismo*.

Para el *Organicismo* o *Biologicismo*, originado en un simple materialismo y posteriormente afianzado en cierta "cientificidad" médica, todo el funcionamiento humano está ligado a la corporeidad en general, y cada actividad, a órganos específicos, de allí que, toda la estructura psíquica hay que buscarla en el nivel del

organismo humano, y las patologías en algún desorden o enfermedad de órganos específicos. Actualmente tal concepción se mantiene en importantes sectores del campo médico en general y del psiquiátrico en particular, asumiendo elevados niveles de sofisticación en terrenos neurológicos y biológicos que han convertido a los psicofármacos en las herramientas terapéuticas básicas de tal campo médico.

El *Psicologismo* es una postura que a la inversa de la anterior, todo o casi todo lo reduce al nivel de lo psíquico, con importante o total negación de la incidencia de aspectos orgánicos y sociales en la subjetividad, el comportamiento o cualquier manifestación subjetiva. Se trata de una postura que manifiesta unilateralidad en dos formas: una, la negación de otros aspectos, entendiendo todo desde variables exclusivamente individuales o microsociales, y la otra, proyectando a terrenos sociales visiones o marcos conceptuales que pueden ser válidos para la subjetividad pero no para otros ámbitos, como ocurre por ejemplo, el considerar al capitalismo como "la etapa anal de la sociedad" o interpretar alguna práctica social sólo como intento de resolución del complejo de Edipo, etc.

El *Sociologismo* niega o disminuye la importancia a los aspectos subjetivos, interpretado el mundo social y la producción de la subjetividad como resultado de fuerzas sociales, clases, la estructura económica, social, política, etc., de acuerdo a las diferentes teorías y escuelas de las disciplinas sociales, políticas, etc.

No obstante, en una ruptura con las anteriores visiones unilaterales, otras perspectivas psicológicas y psicoanalíticas tratan de ver la subjetividad como producto o síntesis de todos los factores orgánicos, psíquicos y sociales que participan en su construcción. Muestra de ello son las diferentes interpretaciones y variantes que pueden verse en perspectivas tan diferentes como el Freudomarxismo de Wilhem Reich y otros; el Psicoanálisis Culturalista de Sullivan, Fromm y Horney; el Etnopsicoanálisis de Nathan, de Morgenthaler, el Esquizoanálisis de Deleuze y Guattari, etc.

Contemporaneidad postmoderna: subjetividad como mundo de significaciones y sentidos

El reconocimiento y la importancia actual de la subjetividad en las ciencias sociales y humanas, nace del rechazo a lo determinismos estructuralistas y funcionalistas del pasado siglo XX y a la vez, aparece en muchas teorías actuales como recuperación parcial de las corrientes hermenéuticas (Cuche, 1996).

Subjetividad como mundo de significaciones.

En su versión moderna, la Hermenéutica deviene del Historicismo filosófico con Dilthey y Rickert, quienes plantearon las diferencias entre ciencias del espíritu y de la naturaleza, confrontaron al positivismo de la época que trataba de adjudicar el método de las ciencias naturales a las sociales, y definieron la especificada de las ciencias del espíritu en la existencia de un mundo interno de los sujetos que no puede ser directamente observado: igualmente definieron el problema central de las ciencias del espíritu como conocer los motivos internos de la acción, con lo cual se justificaba la particularidad de su método, el de la *comprensión*, que remite a la interpretación de esos motivos internos, y que en términos actuales se puede traducir en la interpretación del significado, dejando atrás el concepto de mundo interno (Habermas, 1985).

A partir de la fenomenología de Husserl, donde el problema del yo y el mundo se generaliza a toda forma de conciencia y se considera que es la vivencia lo que define lo real y no hay algo detrás de las apariencias, el centro de la hermenéutica actual no será el supuesto mundo interno sino el mundo de los significados.

En los desarrollos hermenéuticos destacan los de Schutz y Luckmann (1977),quienes introducen la doble hermenéutica, donde plantean que la comprensión del significado subjetivo de la conducta de otro no tiene porque coincidir con el

significado que tiene para el observador, porque solo captamos los datos externos del otro y a partir de ahí postulamos acerca de su interioridad. Que el cuerpo sea un campo de expresión de lo subjetivo, no significa que ésta sea expresión voluntaria o que el individuo esté expresando una intensión, situación que incorpora implícitamente el problema de las significaciones expresadas no conscientes.

Para Shutz y Luckmann, las vivencias se expresan a través de signos, organizados sistemáticamente, y no comportan la significación, por cuanto el significado es reflexión sobre la vivencia pero no la vivencia misma. Con estas afirmaciones Shutz y Luckmann marcan una corriente dentro de la hermenéutica que no reduce el antiguo mundo interno a la significación, sino que lo expresa a través de signos.

En la actualidad, las corrientes hermenéuticas, recuperadas en términos nuevos, constituyen un referente de análisis del sujeto y la subjetividad, influyendo en las ciencias sociales y humanas sin ser dominantes: presentes en el Psicoanálisis donde se considera, como ya se ha mencionado anteriormente, un mundo interno del sujeto, escindido en un consciente y un inconsciente que se interpreta a través de la entrevista psicoanalítica; en la Antropología en la corriente Cultura y Personalidad, a través de la idea de valores culturales actuados inconscientemente; en el campo de la Sociología desde las instancias del Interaccionismo Simbólico, al plantear como tarea de la ciencia social la captación de las percepciones de la realidad del propio actor y cómo se relaciona con sus actos, particularmente, la interacción entre símbolos y lenguaje a partir de la idea central de que toda interacción social es una interacción simbólica y significativa; la Etnometodología en Sociología y Antropología con estudios como el de Garfinkel, que en lugar de intersubjetividad utiliza el concepto de reflexibidad como capacidad de comprender, anticipar, corregir, y dentro de su preocupación de cómo comprenderse en el diálogo intersubjetivo, introduce el concepto de indexalidad entendiéndolo como resemantización del significado en función del contexto.

La conjunción entre teorías hermenéuticas y teorías del discurso y de estas con perspectivas postmarxistas, actualmente han dado impulso al estudio de la

subjetividad. Destacan los trabajos de Saussure, donde el acento es puesto en la lengua como sistema de signos convencionales que expresan ideas, la lengua es como un diccionario depositado en el cerebro de los hablantes e independiente de su voluntad, y el signo es visto como asociación entre significado (concepto) y significante (sonido); Chomsky y su concepto de estructura profunda, que determina la interpretación semántica de la frase y de la estructura superficial que remite a la interpretación fónica, igualmente, la idea de que hay un estructura mental que subyace a las proposiciones.

Igualmente, Austin y su teoría de los actos del habla donde expone que producir un enunciado implica una interacción social, decir es hacer, de donde se deriva el concepto de práctica discursiva y se destaca la dimensión pragmática de los enunciados; Kristeva, que ve a la lengua como productividad y a la práctica social como significante y el objeto literario como texto o producción de significados; las preocupaciones de Barthres acerca de cómo se construyen los significados y la posibilidad de la polisemia de los sentidos en un texto; Pecheaux y Robin con su concepto de formación discursiva por la cual no todo puede ser dicho a partir de un posición en una coyuntura, y su afirmación de que el análisis del discurso se realiza a través de los factores que lo producen (el cuadro institucional, los aparatos ideológico, las representaciones, las coyunturas políticas, las relaciones de fuerza).

En el actual tiempo postmoderno la exploración de la subjetividad incorpora el establecimiento de sus relaciones con las estructuras y las acciones sociales. El concepto de estructura muy utilizado y ambiguamente definido en las ciencias sociales de tinte positivista, se asimiló a la idea de que la estructura se impone al individuo, la subjetividad es un hiperfenómeno de la estructura y el cambio social ocurre por desajustes de estructuras (Habermas, 1981). Despreciado por la hermenéutica como reacción al estructuralismo y el positivismo, el concepto de estructura es recuperado en las nuevas teorías, especialmente las de la *Agency*[17]

[17] Desde los desarrollos de Antonio Gramsci, la expresión Agency se traduce como capacidad de actuar individual y colectivamente (Pizza, G., 2005).

En Bourdieu (1990), el concepto de estructura remite al de *Habitus* entendido como estructuras mentales o cognitivas a partir de las cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él, y al de *Campo* como redes de posiciones objetivas. Ambos conceptos pueden ser entendidos como prácticas regulares actualizadas permanentemente.

En Giddens (1995), las estructuras remiten a un conjunto de interacciones y principios organizativos que sólo existen en tanto hay continuidad en una reproducción social por un tiempo y un espacio, y esa continuidad a su vez, sólo existe en las actividades reflexivamente registradas en actores situados, y a través de éstas, como un espectro de consecuencias buscadas y no buscadas. Dicho de otra manera, para Giddens las estructuras acondicionan a la acción y a la vez son resultado o se actualizan por las prácticas.

Estructura, subjetividad y praxis están estrechamente relacionadas, sin embargo, si bien las estructuras pueden ser derivadas de las praxis, su eficacia analítica es el resultado de un proceso de abstracción de múltiples prácticas, una estilización de las mismas y su conceptualización en términos de grandes entramados. Igualmente, praxis y subjetividad están conectadas desde el momento que la subjetividad que da significado antecede a la práctica, pero el significado la acompaña en su transcurrir y en los resultados.

La subjetividad está relacionada con el discurso que acompaña la práctica, pero no se reduce al mismo. Los discursos expresan significados, pero no los agotan desde el momento en que la vaguedad subjetiva también puede ser cierta y no puede descartarse la posibilidad de que haya estados de ánimo que no logren expresarse en discursos. Por ello, no todo puede dilucidarse a partir del análisis de lo embebido de significaciones en las prácticas, sino que, como señala Bourdieu, tiene que complementarse con el análisis de la conciencia y de lo que no lo es en la propia subjetividad.

Subjetividad como mundo de sentidos.

El proceso de dar sentido se asienta en la subjetividad y tiene como punto de partida la relación del sujeto con su mundo externo, con otros sujetos y con la naturaleza, y al igual que la idea de Berger y Luckmann (2003), de que la conciencia siempre es de algo, el sentido siempre es de algo.

Las presiones del mundo en cuanto a darle sentido, respuestas prácticas y soluciones, movilizan la subjetividad, la cual tiene partes conectadas con relaciones duras, causales o blandas de contigüidad, o bien con discontinuidades, contradicciones y con la posibilidad de la polisemia del significado. Aunado a ello, hay procesos rutinarios de dar sentido que en lo cotidiano accionan elementos normales de la subjetividad, mientras que otros elementos permanecen sumergidos o aparentemente inactivados, pero que en situaciones extraordinarios pueden emerger y otorgar sentidos que eran poco imaginables en la simple reproducción social.

Tal como puntualiza De la Garza (2006), el proceso de dar sentido no se produce por identificación con códigos, sino por la movilización de los mismos en un proceso seudoinferencial y de argumentación, un proceso de autojustificación y autoexplicación del por qué, del cómo, del cuándo, de con quién, que se distingue de la deducción porque: (a) algunas premisas pueden estar ocultas o omitidas; (b)conocimientos, valores, normas estéticas y sentimientos pueden jugar el papel de premisas y por lo tanto, tienen que ver con el sentido subjetivo más que con la epistemología; (c) la forma de combinación de las premisas en parte se produce a partir de formas de razonamiento cotidiano tales como la analogía y las metáforas; y (d) la intensidad o fuerza en tanto convicción de una sola premisa puede opacar e incluso anular a otras que apunten en sentidos contrarios, lo cual remite a la posibilidad de que en el razonamiento cotidiano, además de la discontinuidad y la incertidumbre, esté presente la contradicción.

Los procesos de reproducción de las relaciones sociales implican regularidades en las formas de dar sentido, las cuales no quedan anuladas en la posibilidad de la

ruptura en la intersubjetividad, la desviación y la incomprensión. Pero es en los procesos extraordinarios, que sólo pueden asimilarse como analogías a los procesos reproductivos, en los que pueden emerger estratos fosilizados e la subjetividad, que pudieron formar parte de memorias colectivas y trastocarse los sentidos cotidianos por otros aparentemente inusitados, abriéndose la posibilidad de rupturas entre códigos subjetivos, rearticulaciones, asimilaciones o creaciones (Foucault, 1977).

De lo anterior se desprende que los códigos de los campos de la subjetividad no pueden ser pensados ni concebidos totalmente atomizados, éstos pueden tener estructuras parciales con sus respectivas contradicciones y discontinuidades, formando conglomerados con relaciones duras (causales o deductivas) o blandas (analogías, metáforas, etc.). De allí que, como bien lo expresa Foucault (1987), la adjudicación de un significado que moviliza elementos de un campo no funciona como código atomizado sino como conglomerado y su función de contribuir al sentido se produce por agregados más que en identificaciones de uno a uno.

Los conglomerados de la subjetividad provienen de la cultura, entendida como acumulación de significados o como conglomerados de códigos para dar significado. Tales códigos y conglomerados de la cultura son interiorizados a través de la experiencia. No son neutrales y sistemáticos, contrariamente son heterogéneos y presentan contradicciones, disfuncionalidades y discontinualidades. Su origen es histórico social con negociaciones de significados, imposiciones y consensos, razón por la cual rebasan los códigos normativos y se introducen en el sentimiento, la estética y el razonamiento cotidiano.

Las estructuras sociales como cristalización de prácticas son fuentes de significación, pero las prácticas cotidianas son las inmediatamente significativas y embebidas de sentido; no obstante, en la medida que sube el nivel de abstracción sobre las estructuras, la visualización de la dimensión subjetiva se va distanciando de las prácticas cotidianas y se convierten en algo ajeno a la vida común, como un poder ajeno que constriñe la acción cotidiana, aun cuando originariamente es resultado de la praxis.

Subjetividad y cultura

Por lo general, cuando se habla de subjetividad, se piensa en un sujeto humano individual que tiene un punto de vista particular que sólo está conformado por sus particulares condiciones, las cuales determinan sus juicios y sus acciones. Sin embargo, ese sujeto individual es relativo en tanto no existe aislado, sino como miembro de una determinada cultura, por ello, no existe una subjetividad que pueda aislarse de la cultura y la vida social, ni tampoco existe una cultura que pueda aislarse de la subjetividad que la sostiene. Galende (1997), expresa que:

> La subjetividad es cultura singularizada tanto como la cultura es subjetividad (objetivada en los productos de la cultura, las formas de intercambio y las relaciones sociales concretas que la sostienen, pero también en las significaciones y los sentidos que organizan la producción cultural) (p: 75).

Subjetividad y cultura se imbrican tal como lo recalca Pichón de la Riviere (1985), quien sostiene que:

1. El sujeto además de ser un sujeto relacionado también es un sujeto producido, pues todo lo que en él hay es la resultante de la interacción entre individuos, grupos y clases: la constitución de la subjetividad es una dimensión intencional simbólica en tanto el ser humano carece de cualquier facultad o mecanismo instintivamente adquirido que le facilite su adaptación al medio, al territorio o establezca respuestas fijas a los estímulos de su hábitat; el hombre es el único mamífero superior que crea la naturaleza a la cual se va a adaptar; y esa producción social cultural es tomada como naturaleza porque precede al nacimiento del sujeto.

2. La subjetividad es al mismo tiempo singular y emergente de las tramas vinculares que la trascienden y con las que guarda una relación de productor y producido: las estructuras vinculares se conceptualizan en términos de ámbitos

grupales, institucionales y comunitarios y se caracterizan por ser autónomas e interdependientes al mismo tiempo.

3. La subjetividad es un sistema abierto al mundo y por lo tanto siempre estructurándose: no es una estructura cerrada, tampoco una interioridad o exterioridad, es una gestalt que se construye en la doble dialéctica intrasistémica e intersistémica.

4. La subjetividad se juega en el adentro-afuera en el interior-exterior: la estructura social externa a través de todos los ámbitos intermediarios, deviene en una estructura subjetiva a través de un *esquema referencial* o *aparato para pensar*, que le permite al sujeto poseer modelos de sensibilidad, modos de pensar, sentir y hacer en el mundo y consigo mismo. Entre ambos opera el vínculo, estructura sensible, afectiva, ideativa y de acción que une al sujeto a otro ser y con el cual se identifica. La identificación no está planteada como identificación a una imagen sino a un rasgo de la estructura vincular que incluye modelo de significaciones sensibles, afectivas, ideativas y de acción que luego el sujeto reproduce.

5. Todo esquema referencial es inevitablemente propio de una cultura en un momento histórico-social determinado: el sujeto es siempre emisario y emergente de la sociedad que lo vio nacer. Todo esquema referencial es a l vez producción social y producción individual. Se construye a través de los vínculos humanos y logra a su vez que el sujeto se construya en subjetividad que produce y reproduce a la sociedad en que vive.

6. El esquema referencial debe permanecer flexible y permeable a los cambios: la estrategia subjetiva no debe surgir inconscientemente como producto de un esquema referencial que reproduce las condiciones de su conformación, sino de una estrategia que se plantee una relación mutuamente transformante con su contexto.

La subjetivación

Por influencia de la cultura francesa el término subjetivación fue incorporado a campos relacionados con las ciencias sociales donde suele ser asumido con distintos sentidos según quien lo use, sin embargo, como señala Bernardi (s/f), en un significado específico, conviene reservarlo "para designar el proceso que conduce a que algo se vuelva subjetivo, es decir se relacione con un punto de vista propio" (p: 1)

En sus primeras acepciones el concepto de subjetivación conllevó a destacar la instauración de un núcleo autónomo del sujeto, lo que se debilitó después que la influencia lacaniana desacreditara la idea de una autonomía del yo y sus procesos de adaptación. Sin embargo, desde los desarrollos freudianos en adelante se ha hecho indiscutible la idea de que el sujeto construye un mundo interior propio desde el cual intenta articular las distintas influencias que recibe del Ello, del Superyo y de la realidad exterior.

En una connotación más específica, la subjetivación alude a "la apropiación e interpretación que realizan los actores sociales de las condiciones objetivas del mundo" (Reguillo, 2004, p: 1).

Particularmente consideramos que la subjetivación refiere procesos situados, inacabados y dinámicos que construyen y delinean sujetos y subjetividades, y comporta la actividad del conocimiento en sentido pleno, es decir, el armado representacional del mundo.

La subjetivación es un proceso que dura toda la vida y que sufre una impulsión particular en ciertas fases o circunstancias donde se abren, entre el restablecimiento de antiguos vínculos y la creación de nuevos lazos, las posibilidades de cambios considerables, teniendo en cuenta la amplitud e intensidad de la actividad de desligadura y religadura que el sujeto ha puesto en marcha.

El proceso de subjetivación tiene como base la exigencia de establecer vínculos internos y externos, así como la necesidad de su cuestionamiento. Tales vínculos pueden ser lazos entre la pulsión y la representación, entre dos representaciones

diferentes, entre el pensamiento y el afecto, entre el individuo y su capacidad de pensar o vínculos interpersonales entre dos individuos.

La subjetivación se instituye en y por las prácticas discursivas mediante un proceso complejo que aborda diversos modos de identificación y múltiples relaciones. Es el lenguaje, entendido en su acepción más amplia como todo discurso productor de sentido, se exprese o no en palabras, quien permite la articulación fenoménica y conceptual.

Las prácticas discursivas se generan en diferentes espacios sociales, contextos socio-histórico-culturales, los cuales actúan como factores de intermediación que brindan al sujeto las condiciones que le permiten poner en juego estrategias de ligadura, inscripción y transmisión de lo simbólico.

Es de señalar que desde el ámbito de la filosofía, la perspectiva de Foucault (1994), se constituye en el eje central de los abordajes en torno a la subjetivación, en tanto su interés por "saber como el sujeto humano entraba en los juegos de verdad" (p: 105), los juegos de verdad de la cultura, de la sociedad, en que el individuo vive su historia.

En *Las palabras y las cosas* (2002), Foucault nos remite al saber que ha funcionado como "orden de las cosas" o "sistema de elementos", como una forma de ordenamiento onto-lógico a priori, con carácter pre-reflexivo y posibilitador de lo elemental; un saber que actúa como sistema de exclusión (de exclusión del ser de la diferencia); un saber que ha jugado como "a priori histórico" de la experiencia humana; un saber que ha constituido una forma de dominio técnico, un "régimen de saber", predominado en las prácticas discursivas y no discursivas, que abren mundo o sentido, construyendo "nuestra práctica milenaria de la Mismo y lo Otro". En contraposición del "pensamiento de lo mismo", menciona el "pensamiento del afuera", lugar ubicado fuera del lenguaje discursivo que indica la finitud de todo conocimiento racional, de toda episteme de aspiraciones totalizantes, y que hace posible incorporar lo a-lógico, lo irracional o pre-racional de lo real.

Foucault (1994), abordó las relaciones entre saber, poder y subjetividad, primeramente desde el ángulo de las prácticas coercitivas (psiquiátricas y penitenciarias), luego desde el ángulo de los juegos teóricos o científicos, y finalmente desde el ángulo del cuidado de sí mismo, recuperando la tradición greco-romana antigua. Llegó a establecer que lo que aparece es una diversidad de prácticas que se aplican sobre el individuo con la pretensión de decir su verdad, normalizar sus costumbres o corregir sus actos. A partir de estas prácticas concretas, Foucault emprende la tarea de explicar el proceso de constitución de la subjetividad, su emergencia, su contingencia y su vulnerabilidad.

Específicamente, para este autor, se presentan en la vida cotidiana las tecnologías de producción, que le permiten al individuo producir, transformar o manipular cosas; las tecnologías de sistemas de signos, que le permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones; las tecnologías de poder que le someten a cierto tipo de fines o de dominación y consisten en una objetivación del sujeto; y las tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (Foucault, 1990).

Foucault (1994), distingue dos sentidos de la expresión "modos de subjetivación. Un sentido amplio, donde habla de los modos de subjetivación como modos de objetivación del sujeto, es decir, modos en que el sujeto aparece como objeto de una determinada relación de conocimiento y poder; y un sentido restringido relacionado con su concepto de ética.

El sentido amplio implica tres modos de subjetivación/objetivación de los seres humanos. El primero, los distintos modos de indagación que buscan acceder al estatus de ciencia (Ejm: la objetivación del sujeto que habla, en la gramática general, filología y lingüística; la objetivación del sujeto productivo, del sujeto que trabaja, en la economía y el análisis de riquezas; la objetivación por el hecho de ser un ser vivo, en historia natural o biología). El segundo, las prácticas escindientes o divisantes

(médica, penitenciaria, educacional, etc.), en las que el sujeto es dividido en el interior de sí mismo o separado de los otros, tal como ocurre en la partición entre loco y hombre juicioso, entre enfermo e individuo sano, o entre criminal o <buen chico>. El tercero, los modos de objetivación por lo que los seres humanos han aprendido a reconocerse a sí mismos en atención a su constitución como sujetos de acción moral, es decir, los modos de objetivación del sujeto en que el sujeto produce la experiencia de sí mismo en un juego de verdad por el que se relaciona consigo mismo.

En sentido más restringido, Foucault denomina modos de subjetivación a las formas de acción sobre sí mismo, a las tecnologías del yo, mediante las cuales los individuos se constituyen en sujetos éticos. Ética significa para Foucault, un arte de vivir, una estética de la existencia individual, un esfuerzo por desarrollar las propias potencialidades, una inspiración a construirse a sí mismo como una obra de arte, y no una moral entendida como exigencia de obedecer a un sistema de reglas o código que pretende ser universal.

Para Foucault (1990), la ética es un aspecto de la relación con un mismo que presenta cuatro aspectos: la substancia ética (parte de uno mismo que se relaciona con la moral); el modo subjetivación-sujeción (la manera en que se incita a los individuos a ser morales); la ascesis o práctica de sí (medios a través de los que nos transformamos en sujetos morales); la teleología moral (lo que queremos llegar a ser a través de la moral).

Esta ética como arte de vivir está estrechamente relacionada con esa "cultura de sí" que Foucault analiza en la antigüedad clásica griega, helenística y romana, tal como se aprecia en el desplazamiento del estudio de la heteroconstrucción externa, pasiva del sujeto por las relaciones de poder hacia la autoconstitución interna, activa del sujeto a través de las técnicas del yo.

Foucault (1994, 1990), igualmente centró su interés en investigar sobre la historia de la sexualidad y hermenéutica del sujeto, estableciendo el concepto de "tecnologías del yo", prácticas concebidas como modos de actuar (prácticas de poder) y de pensar (prácticas de saber), que permiten comprender la constitución del sujeto.

Considerando que las tecnologías del poder integran a los individuos a condición de que su individualidad sea moldeada de una determinada forma y sometida a un conjunto de patrones muy específicos que responden a determinados intereses sociales y políticos, Foucault (1990), introduce el concepto de "tecnologías del sí mismo", las cuales actúan sobre los individuos desde su interior permitiendo su constitución como sujetos éticos. Ética entendida como arte de vivir, una estética de la existencia individual, una "cultura de sí", "cuidado de sí".

Foucault analizó los discursos dentro de un conjunto de prácticas en el interior de las cuales funciona. Concluyó que los mismos, junto con otras prácticas no discursivas construyen la subjetividad.

Su concepción de subjetivación refiere un proceso de unificación, de estabilización relativa de prácticas heterogéneas siempre relativo a un determinado momento histórico: "yo llamaría subjetivación al proceso por el cual se obtiene la constitución de un sujeto, más exactamente de una subjetividad, que no es evidente más que una de las posibilidades dadas de organización de una conciencia de sí" (Foucault, 1994b, p: 706).

La educación es uno de los espacios donde Foucault, ilustra cómo operan las tecnologías del poder. Específicamente en el texto Vigilar y Castigar (1999), delinea al sujeto como un ser múltiple que el poder convierte en vigilante y castigador, en vigilado y castigado, abordando la relación teoría-práctica como un complejo multilateral íntimamente involucrada con el ya mencionado poder.

Considera Foucault que en el ámbito educativo, la disciplina es el eje conductual que impulsa y promueve la eficacia del individuo, y en sus llamados *medios del buen encauzamiento* explicita que el éxito del poder disciplinario se logra mediante el uso de instrumentos tales como la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen.

La vigilancia jerárquica desplegada en la escuela ejerce el mismo tipo de poder que la fábrica, la cárcel, el cuartel o el hospicio, buscando disciplinar tanto el cuerpo como la mente de los individuos para desenvolverse en determinadas líneas de poder.

La sanción normalizadora funciona en la dualidad sanción-gratificación. Actúa como un mecanismo de castigo cuando el desarrollo de determinada actividad no se cumple satisfactoriamente, y con la finalidad de reducir sus desviaciones; como gratificación para quien obtiene los logros previstos, lo cual paralelamente para quienes no los lograron, se constituye en una privación que pudiera convertirse en estímulo para acciones y realizaciones futuras. La dualidad sanción-gratificación establece un equilibrio de penalidad que contempla la comparación, la diferenciación, la igualdad y la exclusión.

El examen sintetiza los dos instrumentos anteriores, convirtiéndose en una de las estrategias de reproducción de las relaciones de poder, constituye en sí un ejercicio del poder que califica (gratificación-sanción), clasifica (discriminación) y castiga.

Para Foucault (1990), en el mismo concepto de procesos de subjetivación está contemplada la posibilidad de crítica y modificación. Si los sujetos son resultado de las prácticas de subjetivación, las variaciones de estas prácticas repercutirán en la formación de los propios sujetos, es decir, prácticas modificadas o nuevas prácticas actúan a su vez sobre los individuos transformándolos.

Enfatiza que por la condición histórica de los procesos de subjetivación y la subjetividad, el sujeto no está confinado a una forma específica de subjetividad, al contrario, a través del cuestionamiento de las prácticas, ya sean interpretaciones o modificaciones, se puede dejar de ser lo que somos para empezar de otra manera, producir nuevas formas de subjetividad, lo cual implica la adopción de una postura crítica y la apertura de espacios de conflicto.

En tal implicancia radica la dimensión política de los procesos de subjetivación, la cual es entendida por Foucault como la posibilidad de que la relación consigo mismo se constituya en núcleo de resistencia frente a poderes y saberes establecidos.

Para Foucault (1994), los nuevos procesos de subjetivación son continuamente penetrados por el saber y recuperados por el poder, por ello, la resistencia es específica y contingente al campo político e histórico en el cual opera. La resistencia

siempre supone un estado de tensión entre la crítica de una forma de sujeción y la consiguiente propuesta de alternativas políticas. Tal tensión no debe ser eliminada, al contrario debe ser continuamente reactivada, produciendo nuevas prácticas y nuevos discursos ligados a las transformaciones del contexto.

De los planteamientos de Foucault (1994), se desprende una invitación para la transformación del sujeto, las subjetividades y los procesos de subjetivación. Sus consideraciones en torno a que "el sujeto no es una sustancia. Es una forma y esa forma no es siempre la misma…" (p: 61), y que, las tecnologías del yo constituyen la posibilidad de una moral como sustancia de la ética, en el sentido de aquello que en el ser del sujeto está abierto a una transformación histórica a través de la libertad práctica. Es la posibilidad de dar un "nuevo impulso, lo más vasto posible, a la obra inacabada de la libertad" (p: 213). Afirma que:

> El individuo circunscribe la parte de sí mismo que constituye el objeto de la práctica moral; define su posición en relación con el presente que sigue, se fija cierto modo de ser que valdría como realización moral de sí mismo y para hacerlo así obra sobre sí mismo, se empeña en conocerse, se controla, se experimenta, se perfecciona, se transforma" (1987, p:35).

El "cuidado de sí" expuesto por Foucault, es una práctica permanente de toda la vida que tiende a asegurar el ejercicio continuo de la libertad. Ocurre así porque la finalidad de esta ética es ciertamente la libertad. Se trata, de que el sujeto se libere a sí mismo de las tecnologías de desarrollo, que se les imponen para acceder a la propia técnica de subjetivación, al propio cuidado de sí mismo, al propio estilo de vida.

El cuidado de sí mismo es una actitud para consigo mismo, para con los otros e incluso una relación con el mundo.

En la contemporaneidad también destaca Bourdieu (1990), quien aborda los procesos de subjetivación desde sus conceptos de *hábitus*[18] y de *campo.*

Para Bourdieu, el *habitus* comporta un conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben al mundo y en consecuencia, actúan en él. Constituye en sí un sistema de disposiciones durables y transferibles –estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funcionan en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir (Bourdieu, 1992, p: 178).

De una manera más precisa apunta Bourdieu (1992), que:

> Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus,* sistemas de *disposiciones* duraderas y transponibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, en tanto que principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para conseguirlos, objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser para nada el producto de la obediencia a reglas, y siendo todo esto objetivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un jefe de orquesta (pp: 88-89).

El concepto de *campo* se refiere a una red de relaciones objetivas entre posiciones objetivamente definidas, a estructuras sociales externas, a las posiciones sociales que se han construido en dinámicas históricas. Comporta los espacios estructurados de posiciones, cuyas propiedades dependen de la posición en dichos espacios, las cuales pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes.

[18] El concepto de *habitus* no es invento de Bourdieu. Constituye la traducción latina que Aquino y Boecio dan al concepto aristotélico de *hexis*. Los mismos lo interpretan como término intermedio entre acto y potencia, como interiorización de lo externo. El concepto se encuentra también en las obras de Husserl, Merleau-Ponty y sociólogos clásicos como Durkheim, Gauss y Weber (Universidad Complutense de Madrid. (s.f). Diccionario Crítico de Ciencias Sociales).

En otros términos, el *campo* refiere las relaciones objetivas que ocupan tanto los agentes o individuos, como las instituciones en un espacio determinado, relacionado con el poder y con las diversas formas de capital, y se constituye por la existencia de un capital común, ya sean conocimientos, habilidades, poder, etc.; por la lucha por su apropiación; y por una jerarquización entre quienes detentan el poder y aquellos que aspiran a tenerlo.

El *habitus* constituye la parte estructural, mientras que el *campo* es el que señala el espacio de la acción del sujeto, ante la dimensión subjetiva de la realidad social práctica.

En torno a las prácticas sociales, Bourdieu en contraposición a la teoría del actor racional que supone una reflexión previa del sujeto antes de actuar, sostiene que éstas no se explican recurriendo a la conciencia de los sujetos porque suponen un sistema de relaciones que escapa a su aprehensión: los *habitus* se aprenden, incorporan con el cuerpo, por encima de la consciencia; suponen la interiorización involuntaria e inconsciente de los esquemas cognitivos, perceptivos y apreciativos del grupo social en que el sujeto es educado o se desenvuelve, de allí que los sujetos están sujetados por los grupos sociales que los producen, por los esquemas que han incorporado.

Igualmente refiere que los sujetos producen sus prácticas en la urgencia temporal, respondiendo al aquí y ahora. El *habitus* como "sentido de juego" que permite jugar los juegos a partir de los esquemas adquiridos en la práctica continuada de los juegos, es el que permite que los sujetos produzcan la respuesta adecuada en la urgencia de una situación.

En frontal rechazo a la teoría de la racionalidad que postula un único modelo de racionalidad establecido a priori por el investigador para intentar explicar las prácticas de los sujetos, Bourdieu propone la investigación concreta y específica de las diferentes "racionalidades prácticas" de los sujetos que se derivan de sus habitus formados en unas condiciones sociales y materiales particulares; enfatizando que los sujetos no son "racionales", ni "irracionales", sino más bien "razonables".

Aunado a lo anterior, Bourdieu destaca que la incorporación inconsciente del habitus supone que se incorpore el interés de jugar el juego, es decir, los sujetos juegan los diversos juegos de acumulación de capital ya sea económico, simbólico, científico, educativo, etc.; no porque estén determinados por un interés inscrito en su naturaleza, o por que lo hayan decidido de manera reflexiva y racional, sino porque han incorporado en su habitus unos esquemas apreciativos y evaluativos particulares. Se trata de un interés concreto socialmente construido.

Cabe destacar que Bourdieu, a partir de sus conceptos de *habitus* y *campo* examinó la realidad educativa, constituyendo sus trabajos al respecto una extensión de su teoría de la práctica para construir una teoría de la violencia simbólica y una teoría general de la reproducción social en las sociedades industriales avanzadas.

Sus planteamientos iniciales sobre la controversia igualdad-desigualdad de la educación aparecen en su obra *Los estudiantes y la cultura* (1973), donde contrariando la teoría funcionalista de la igualdad de oportunidades educativas y enmarcado en funcionalismo crítico, que además de los factores individuales como la capacidad y el esfuerzo toma en cuenta factores sociales y familiares en el rendimiento escolar, Bourdieu señala que existe desigualdad en tanto el éxito escolar se distribuye según la clase social (campo) de que provengan los estudiantes, en gran medida por el diferente bagaje cultural (habitus) de clase social de cada uno y su relación con la cultura dominante que no es otra que la de la clase alta.

En otros términos, los estudiantes provenientes de clase social alta están en ventaja en el sistema escolar porque ya desde su entrada están inmersos en el mismo, en la cultura dominante; en el caso de los estudiantes pertenecientes a las clases dominadas no ocurre lo mismo, porque éstos sufren en la escuela una aculturación a una cultura distinta a la suya propia, lo cual exige un esfuerzo de adaptación y asimilación, es decir, un cambio de habitus.

Posteriormente, en la obra *La reproducción* (1977), y en oposición a las teorías que establecen que la escuela enseña la cultura de la sociedad, Bourdieu sostiene que lo que se enseña es la cultura del grupo o clase social que ostenta una posición de

poder en la estructura social, de allí que lo que realmente se reproduce a través de las acciones pedagógicas es una arbitrariedad cultural.

En tal sentido, para Bourdieu la escuela cumple con tres funciones básicas: (a) una función cultural al inculcar, transmitir y conservar la cultura (la de la clase dominante), lo que la lleva a rutinizar la cultura escolar, codificando, homogeneizando y sistematizando tanto al mensaje escolar como a quien lo trasmite; (b) una función social al reproducir la estructura social y sus relaciones de clase; y (c) una función ideológica al enmascarar esa función social bajo la apariencia de ser autónoma, independiente y neutral.

Para Bourdieu, el agente, seguramente inconsciente, para el cumplimiento de tales funciones es el profesor, quien dotado por los atributos simbólicos de la autoridad, ejerce sus funciones a través de las acciones pedagógicas, las cuales al estar controladas y sometidas a las clases dominantes, trasmiten una arbitrariedad cultural, convirtiéndose con ello en instrumentos de dominación y reproducción, y por ende, en violencia simbólica, es decir, en la imposición de un sistema de simbolismos y significados sobre grupos o clases de modo que tal imposición se concibe como legítima. La legitimidad oscurece las relaciones de poder, lo que permite que la imposición tenga éxito.

Señala Bourdieu que el lenguaje escolar es una de las mediaciones más ocultas por las que se establece una relación entre el origen social y el éxito escolar. Destaca que el lenguaje utilizado en la universidad está más o menos alejado del que le es familiar los estudiantes de las distintas clases sociales, de allí que el éxito dependa de la distancia existente entre el dominio simbólico que exige la universidad y el dominio práctico del lenguaje que el estudiante desarrolló en su primera educación de clase, en su educación familiar y escolar.

No menos significativas son las ideas de Bourdieu respecto a los gustos, usos y práctica culturales de las diferentes fracciones de clases sociales, y las prácticas de las mismas respecto al sistema escolar que expone en su obra *La distinción. Una crítica social del gusto* (1989).

Para el autor, cada fracción de clase social comporta en su habitus un conjunto de prácticas culturales, "gustos" referentes a las artes, deportes, medios de comunicación, comidas, bebidas, mobiliario y objetos del hogar, ideas políticas, etc., de allí que los estudiantes más favorecidos poseen "gustos", hábitos, modos de comportamiento y actitudes de su medio social de origen que les son enormemente útiles en sus tareas y desempeño escolar. El privilegio escolar se deriva de la familiaridad con obras artísticas y literarias que sólo puede adquirirse mediante la asistencia regular a teatros, a museos y a conciertos.

La tenencia de "capital" constituye para Bourdieu un rasgo significativo de distinción social. Según su apreciación existe el capital cultural, el económico, el social y el escolar, dándose la circunstancia de que los tres primeros pueden ser heredados, pero el capital escolar no. Los padres no pueden pasar a sus hijos los títulos escolares, pero pueden activar diferentes estrategias para que sus hijos consigan unos u otros.

La escuela además de títulos también otorga status social, lo que conduce según Bourdieu, a que todas las fracciones de clase social acudan a ella para mantener o aumentar su posición social o patrimonio, pero cada una lo hace con diferentes estrategias de conversión y de acuerdo a la información que posea sobre las salidas profesionales de cada carrera, es decir, su rentabilidad económica y el status social que otorga.

Ubicado en los años sesenta y con plena vigencia en la actualidad, Bourdieu resalta que la superproducción de títulos (egresados) ocasiona una devaluación de los mismos en el mercado laboral, haciéndose cada vez más difícil la consecución de un puesto de trabajo. En compensación, los que luchan contra esto, sobretodo los menos favorecidos, intentan conseguir más títulos y diplomas, más estudios, incluso a costa de importantes sacrificios.

Factores de intermediación de los procesos de subjetivación

Las mediaciones, sustentadas en el concepto de "acción mediada" (Wertch, 1985), refieren las acciones personales, organizacionales y simbólicas que se da hacia dentro y afuera de los sujetos.

Los procesos de subjetivación, al igual que el sujeto y la subjetividad, se produce y reproduce, se hace y se deshace entre sujetos, por los sujetos, con o contra de los sujetos, de allí que los grupos a los cuales el sujeto pertenece constituyen los factores de intermediación de donde se derivan las condiciones que permiten y promueven el intercambio de flujos simbólicos.

En la Modernidad los factores de intermediación vienen dados instituciones como la familia, la escuela, la iglesia, la fábrica, sindicatos, estado nacional, etc.; instancias estas productoras de un discurso en cierta medida homogéneo, que sienta sus bases sobre dos concepciones fundamentales: una, el supuesto dominio racional sobre la naturaleza y los seres humanos; y la otra, la autonomía individual y social. Ambas concepciones comportan significativamente la idea de progreso que da sentido a la historia y al futuro.

La Modernidad sotiene Kristeva (1985), sostuvo la unidad socio-simbólica como instancia unificadora para la existencia del conjunto social, sin embargo no se puede soslayar que nunca existió una correspondencia perfecta pues emergieron conflictos de diferentes órdenes tales como rebeliones, herejías, revoluciones simbólicas, sociales y políticas, etc., que en algunos casos coadyuvaron a transformaciones importantes, mientras que en otros propiciaron estancamientos o excesos.

En los momentos actuales el discurso moderno ha entrado en crisis y pierde vigencia porque entre otras tantas eventualidades, las instituciones que le han servido de sostén han sufrido transformaciones de donde han emanado múltiples discursos y saberes que en sus diferentes aleaciones proporcionan pluralidades de sentido: se han tornado en crisis ideales y valores, los partidos políticos y sindicatos han perdido lugar, la iglesia oscila tratando de recuperar el lugar ostentado en épocas anteriores, la

familia adquiere nuevas configuraciones, la escuela es cuestionada y la manipulación de los medios y la tecnología determinan los principales aspectos del giro socio-cultural acaecido.

Tales transformaciones establecen nuevas modalidades y diferentes prácticas sociales y por ende, nuevos y distintos factores de intermediación que afectan las configuraciones de sujeto, subjetividad y subjetivación y en el caso de este estudio, las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social en el pregrado universitario, concretamente, el de la FaCES-UC.

CAPÍTULO IV

OBJETIVIDAD Y SUBJETIVIDAD EN LAS PRÁCTICAS DE MEDIACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL

Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos.
Paulo Freire.

Dime y olvidaré, muéstrame y podría recordar,
involúcrame y aprenderé.
Confucio.

Entre lo objetivo y lo subjetivo: Entre el Positivismo y el Constructivismo

Las preocupaciones por la objetividad nacen con el Positivismo, donde se estableció un paralelismo entre lo objetivo y lo fáctico. Lo objetivo refiere aquello que concuerda o guarda una estrecha relación con el objeto, es lo perteneciente o relativo al objeto en sí mismo, con independencia de la propia manera de pensar o sentir. Por su parte, la verdad fáctica es el producto de la contrastación de las hipótesis con los hechos por medio de métodos y técnicas controlables y repetibles.

La objetividad se apoya en tres elementos básicos: la validez, la confiabilidad y la neutralidad valorativa.

La objetividad, desde el punto de vista positivista, supone una realidad externa e independiente del sujeto, regida por leyes naturales, las cuales pueden ser captadas y explicadas por la mente humana a través de procedimientos controlados y sistemáticos, tal como lo constituye el método científico.

La validez refiere la relación o acuerdo existente entre el resultado obtenido en una medición o prueba y el objeto que se considera que eso representa. La confiabilidad por su parte, se alcanza cuando al aplicar una prueba o test a un mimo grupo o individuo varias veces, por un mismo investigador o por investigadores diferentes, se obtiene resultados iguales o sumamente parecidos.

La neutralidad valorativa como criterio de objetividad, implica centrarse en los hechos, con exclusión de los aspectos subjetivos del individuo.

La concepción de realidad social en el paradigma interpretativo-constructivista difiere del empirista-positivista, porque la realidad es entendida de manera integral, multidimensional, dinámica y cambiante. Es decir, en constante construcción por los actores sociales y desde unas condiciones socio-históricas determinadas.

Desde lo interpretativo- constructivista, la validez depende no sólo de la recolección y análisis de datos, sino también de la forma y manera en que una conclusión es formulada; y se basa en los criterios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. El criterio de verdad es la intersubjetividad, aceptándose como verdades aquellas concepciones del mundo científico en su provisionalidad y transitoriedad.

En lo que a la relación sujeto-objeto se refiere, parte de la consideración de que el sujeto participa en la construcción del conocimiento, en tanto su mente construye el objeto.

El conocimiento se adquiere según la mirada del sujeto, en la relación de sentido que establezca entre los intereses personales y los fenómenos físicos, sociales, éticos y trascendentes.

En otro orden de ideas, cabe destacar que al hombre siempre le ha preocupado como representar, explicar y/o comprender los cambios y las ocurrencias de los hechos, fenómenos y cosas. Por ello, en el devenir de la ciencia se han presentado un conjunto de concepciones: (a) la explicación de los fenómenos por su esencia, dentro de lo que se conoce como el modelo aristotélico; (b) desde el siglo XVII, por el de la explicación de los fenómenos, por el modelo causal exterior galileano-newtoniano; (c) en el siglo XX, el modelo de explicación relativista y probabilista de los

fenómenos, que basa sus explicaciones en formas matemáticas abstractas y propone la casualidad probabilística, (d) conjuntamente, el modelo fenomenológico-hermenéutico, basado en la comprensión interpretativa de los fenómenos humanos , y (e) el modelo que propone la asunción plena de la complejidad como nuevo modelo de conocimiento y de búsqueda de la explicación científica.

La pedagogía, como apunta Flórez Ochoa (1994), de mano con la psicología y la sociología, ha transitado un trayecto similar al antes señalado, condensado en tres grandes momentos: (a) el primero, donde los cambios de ánimo se explican por el carácter del alma y sus facultades. Se trata de la pedagogía influenciada por el modelo aristotélico, y representado por Comenio, uno de los precursores de la pedagogía; (b) el segundo momento**,** referido a la explicación de los cambios psíquicos por asociación y contraste de ideas. Es el momento de la euforia experimentalista en psicología, donde se pretendía reducir la complejidad del comportamiento humano a la relación estímulo-respuesta. Encuentra su máxima representación en el modelo de instrucción programada de Skinner; y (c) el tercer momento**,** correspondiente a la explicación del comportamiento humano por la autoconciencia libre y reflexiva. Modelo de ciencia que incorpora la subjetividad, la intencionalidad y la voluntad. Se corresponde con el enfoque cognoscitivista, representado por Piaget, Vygotsky y Brunner.

De lo antes expuesto, se desprenden las posibilidades de orientación de la enseñanza y el aprendizaje**:** ya sea desde un acento objetivo, centrado en la conducta o el pensamiento, es decir, desde las conductas observables y medibles de los sujetos, al estilo de la psicología conductista, o por el contrario, desde lo subjetivo, con dirección hacia las prácticas y actividades humanas. Desde la objetividad o desde la subjetividad.

Objetividad y subjetividad en los modelos pedagógicos

En el quehacer pedagógico cotidiano, los docentes universitarios nos vemos enfrentados a múltiples interrogantes que de alguna manera buscamos solucionar, y aunque manejemos elementos comunes propios de la institución universitaria a la que pertenecemos, tales como modelos pedagógicos, políticas, etc., nuestras prácticas pedagógicas siempre serán diferentes, porque están influenciadas por nuestra forma de pensar, experiencias, vivencias, proyectos de vida, visión de mundo y aproximación al conocimiento.

Entre los diferentes enfoques pedagógicos gestados en el devenir histórico, se impuso un modelo pedagógico, la llamada educación tradicional, actualmente objeto de diversas críticas, donde el profesor se cree poseedor de la verdad, pero de una verdad que no le es propia, sino ajena por haber sido establecida por otros, y que se reviste de autoridad frente al estudiante en base a la dominación que le otorga el poder; donde el trabajo en el aula se convierte en transmisión de información que el profesor acumula de otros y que también repite. En esta circunstancia, el estudiante escucha pasivamente porque él es quien no sabe, para concluir en un premio o castigo de acuerdo al grado de repetición de unos contenidos que luego olvidará.

Tal modelo con énfasis en los contenidos, habitúa tanto al profesor como a los alumnos a una actitud pasiva y conformista que lesiona al estudiante al impedirle desarrollar una actitud crítica, una toma de conciencia de su propia realidad como pensante, como ser social; y también al docente, quien convencido de que él es el que sabe, no cuestiona su propia práctica educativa, lo que redunda en detrimento de su actualización y perfeccionamiento.

Por otra parte, la educación basada en el modelo conductista, dirigido al cambio de actitud, convierte al profesor en un arquitecto de la conducta humana, pues es él quien programa lo que el estudiante tiene que hacer y la manera de hacerlo. Por su parte, el estudiante se ve enfrentado a una fragmentación del conocimiento en horarios, asignaturas y contenidos desarticulados de su vida cotidiana y cuyas

consecuencias es un conocimiento desarticulado y estéril, con carencia de crítica y creatividad que no le permite apropiarse del conocimiento de orden superior y generar cambios sustanciales en su actitud.

En la actualidad se producen cambios en la educación enfocados en desarrollar procesos y competencias, donde se busca formar y no informar al estudiante, por cuanto la libre disponibilidad de información, principalmente en bibliotecas e Internet, hace menos importante la transmisión y memorización de información, y más importante el manejo de la misma. Cambios que intentan llevar al estudiante a construir su propia realidad, y a una educación, que sin preocuparse tanto por los contenidos ni los efectos con relación al comportamiento y las actitudes, enfatice en la interacción dialéctica entre los actores educativos; y en el desarrollo de las capacidades intelectuales y de la conciencia social de los estudiantes. Una alternativa educativa que reconociendo en el estudiante su capacidad de razonamiento, participación y elaboración conceptual, lo percibe como protagonista de la práctica educativa, y no al profesor, cuya acción se dirige a facilitarle y ayudarlo en el proceso de búsqueda a sus interrogantes en tono a la realidad.

Se trata de un modelo pedagógico constructivista de carácter subjetivo, ubicado en la pedagogía de participación crítica donde los estudiantes asumen una actitud de mayor participación en el trabajo individual y de equipo, y el profesor los escucha y observa sus actitudes, comportamientos, intereses y compromisos. El aula se convierte en un espacio con ánimo y ambiente adecuado para que el estudiante se anime y atreva a expresar sus ideas, sin el temor de que sean rechazadas, consideradas absurdas, tontas o sin la rigurosa validez científica.

Lo anterior constituye un giro hacia la concepción de ver la educación como un proceso subjetivo, enseñando y aprendiendo a partir de nuestras subjetividades, que más allá de la percepción de las cosas, la opinión o punto de vista sobre las mismas, son entendidas como la episteme, que al decir de Richard, (2002):

> … es el conocimiento verdadero de la ciencia, pero a partir de la subjetividad como esencia que tiene que ver con los estados profundos

> del ser, sentido de vida, deseo de trascendencia, con su imagen de interioridad y corporeidad, con sus procesos de construcción, como sujeto definiéndose en su identidad individual, social y que desde lo epistemológico y metodológico tenga respuesta, y que a su vez genere nuevas interrogantes en un giro dialéctico dentro de los enfoques multidisciplinares, como esa pacífica suma de saberes, porque sólo de manera integradora se podrá penetrar la complejidad de conocimiento. (p: 12).

De lo citado anteriormente se desprende, la necesidad de repensar la práctica educativa e investigativa hacia el reconocimiento de la subjetividad tanto del docente como del estudiante, permitiendo que lo cognitivo adquiera significado individual dentro de la experiencia colectiva.

El pensar y el hacer investigativo en el pregrado universitario

La diatriba entre la objetividad y la subjetividad, entre lo cuantitativo y lo cualitativo planteada en el seno de las ciencias sociales, y hoy ya superada en tanto se reconoce la complejidad y multidimensionalidad de los fenómenos sociales y en consecuencia, el pluriparadigmatismo y multimetodismo en dichas ciencias; ha permeado por años, tanto las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social como los supuestos teórico-epistemológicos de la ciencia y la investigación que se desarrollan en las mismas.

Desde hace mucho tiempo atrás y aún en la actualidad, la enseñanza de la metodología de la investigación refleja una visión anacrónica de la enseñanza y el aprendizaje: se centra en el profesor, a quien se considera poseedor del conocimiento que trasmite y entrega a los alumnos, quienes carente del mismo, mecánicamente lo reciben y recogen. Sin embargo, desde los nuevos paradigmas pedagógicos se contempla al ejercicio investigativo como una construcción del conocimiento por parte de los alumnos, bajo la orientación y apoyo del profesor.

Por otra parte, desde una visión academicista y pedagogizante, se ha concebido a la universidad como depositaria de conocimiento, y el rol del docente como agente transmisor de ese conocimiento. Actualmente ambas concepciones no sólo están siendo cuestionadas, sino también reemplazadas por la tendencia hacia la construcción del conocimiento. Sin embargo, en nuestros cursos y clases no suele contemplarse ese cambio paradigmático y persiste la enseñanza de la metodología desde la perspectiva de "enseñar cómo se hace la investigación, es decir, se enfatiza en el cómo hacer y no en el qué se hace, se procesan lineamientos para hacer investigación, pero no se investiga.

Desde hace más de diez años, ya Damiani (1994), exponía tal situación al afirmar:

> …tales cursos de formación metodológica, separados de su propia perspectiva epistemológica, terminan realmente por reducirse a una escueta presentación de las técnicas e instrumentos de investigación de tipo cuantitativo, a un concisa presentación de sus condiciones de empleo, evitando toda aproximación reflexiva sobre los fundamentos, la naturaleza de los procedimientos lógicos y empíricos y acerca de las limitaciones de las técnicas que se utilizan, en detrimento de las expectativas que se asignan a ese tipo de aprendizaje. Ha faltado en nuestra práctica de enseñanza una real vigilancia epistemológica como constante actitud reflexiva y crítica sobre los límites, los logros y las consecuencias de determinadas selecciones metódicas y técnico instrumentales para comprender el objeto investigado (p:30).

Se desprende entonces, que la enseñanza de la investigación, tal como está planteada, no desarrolla una verdadera actitud científica en el estudiante. Desde el centramiento en "enseñar cómo se hace la investigación" se ha desarrollado una cultura escolarizada en torno a la investigación, cuyos rasgos más sobresalientes refieren:

1. La reproducción de modelos y saberes que obstaculizan o impiden la

génesis de una práctica pedagógica creativa y de propuestas innovadoras en torno al aprendizaje y la investigación.

2. El estudiante desarrolla un esquematismo, que le impide el desarrollo de la inventiva y la creatividad, como también, descubrir los hilos conductores de las matrices generadoras del conocimiento.

3. Se enfatiza en la racionalidad metodológica, y no en el objeto de estudio.

4. El método es quien determina la realidad y no a la inversa, con lo cual no se reconoce la naturaleza de la misma. Igualmente, el método en vez de sugerir un conjunto categorial de análisis, se convierte en un conjunto de reglas denotativas que desnaturalizan el concepto de investigación.

5. Desde una razón operativa, los conocimientos se plantean sin ninguna reflexión sobre la realidad y las maneras de abordarla.

Aunado a lo anterior, en la educación superior, concretamente en el pregrado, se ha instaurado un modelo científico basado en el método hipotético-deductivo que se hace predominar como discurso de investigación.

La adopción de tal modelo ha convertido a la didáctica en una orientación trasmisora y evasiva que implanta determinadas nociones de conocimiento, obviando otras perspectivas epistemológicas y pedagógicas.

Por otra parte, los alumnos obtienen una visión de investigación homogeneizada paradigmática y metodológicamente, donde el objeto de estudio queda restringido a un contexto delimitado, aislado y sin relación con la totalidad en la cual se inserta.

Los estudiantes internalizan una concepción técnica de la investigación centrada en la idea del método único, la observación estructurada, la relación entre variables, la evidencia empírica, la objetividad, etc.

En consecuencia, los trabajos investigativos elaborados por los estudiantes se constituyen, como acentúa Pérez Luna (2001), "en fragmentos de problemas, en muchos casos simple recolección de datos que conducen a conclusiones superficiales acerca del objeto estudiado" (p: 1).

En otro orden de ideas y como ya lo habíamos señalado, la conjunción de las nuevas filosofías pedagógicas y los nuevos paradigmas y opciones metodológicas surgidas en las ciencias sociales y educativas, están propiciado otras modalidades de

prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social, concebidas como espacio de reflexión y construcción de conocimiento por parte de los estudiantes, con apoyo y orientación del profesor.

De manera aislada e incipiente, algunos docentes universitarios, más allá de las formas institucionalizadas, están dando un giro hacia el desarrollo de prácticas de investigación como prácticas sociales concretas, donde los estudiantes puedan vivenciar la experiencia de investigar desde distintas perspectivas metodológicas, y desde una concepción de la realidad y del conocimiento en constante construcción.

A manera de cierre, consideramos que las formas como desarrollamos las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación deben ser examinadas críticamente, para adecuarlas a las actuales exigencias de producción de conocimientos y de formación de recursos humanos para el siglo XXI.

En los diseños curriculares de algunas carreras universitarias, como es el caso de las carreras de Administración Comercial, Contaduría Pública, Economía y Relaciones Industriales de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FaCES-UC), de la Universidad de Carabobo, se enfatiza en el aprendizaje de la investigación social como un componente importante de la formación de los estudiantes y el perfil profesional de los futuros egresados. Tal componente forma parte de los cursos heurísticos dirigidos al desarrollo de la capacidad general para el estudio, y, el manejo de estrategias instrumentales y metodológicas para la elaboración de trabajos científicos en el trascurso de la carrera y en el posterior ejercicio profesional.

Concretamente, el componente de investigación se dirige a capacitar al estudiante para: (a) generar conocimientos científicos en el campo profesional; (b) resolver problemas con apoyo en la investigación; (c) realizar diagnósticos sobre la realidad; (d) analizar e interpretar datos sobre hechos y situaciones profesionales; y (e) escribir informes técnico-científicos.

CAPÍTULO V

PRODUCCIÓN Y TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO: FUNCIÓN INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

"Una atmósfera cargada de entusiasmo
y esfuerzos científicos es el supuesto radical
para la existencia de la Universidad...
La ciencia es la dignidad de la Universidad;
más aun es el alma de la Universidad,
el principio mismo que le nutre de
vida e impide que sea sólo un vil mecanismo".
Ortega y Gasset.

La dependencia científico-tecnológica como sustrato de la investigación

El desarrollo de la producción investigativa en la Universidad de Carabobo ha estado condicionada por las situaciones históricas tanto propias como de organismos e instituciones dedicados al desarrollo de la ciencia y la tecnología en el país, y, por las políticas de investigación del Estado venezolano, de donde se deriva el apoyo financiero requerido para la misma.

El rasgo fundamental de América Latina es la dependencia económica, cultural y política, lo que ha generado que el desarrollo de la región sea incoherente, distorsionador y generador de serias inconsistencias y desequilibrios sociales. En este marco, también se ha generado un atraso científico: el aparato económico se desarrolla mediante la importación de tecnologías, patentes y pago de franquicias, ocasionando que la producción científica nacional se relegue a un plano secundario. Esta situación deriva en un profundo desfase entre la naturaleza del incipiente

desarrollo industrial del país y la infraestructura científico-tecnológica en la que se sustenta, lo cual, en vez de favorecer el avance en materia de conocimiento, lleva a un incremento mayor del rezago y la dependencia científico-tecnológica del país.

Políticas de educación superior

Como ya hemos señalado, el desarrollo de la investigación en la Universidad de Carabobo, al igual que las demás universidades públicas, depende, en gran medida, de las políticas de educación superior y las políticas de investigación del Estado venezolano, sobre todo en lo que ha financiamiento se refiere.

Al respecto, cabe subrayar que a partir de 1958, cuando se establece el modelo democrático, las políticas de educación superior venezolanas se dirigieron a cumplir con el objetivo de democratización de la educación y la modernización de la sociedad. Posteriormente, en las décadas de los años 1960 y 1970, las mismas se orientaron fundamentalmente hacia tres vertientes: (a) garantizar el acceso de los estudiantes al sistema de educación superior, (b) promover el crecimiento y diversificación del nivel educativo, y (c) lograr un mayor control del Estado en las instituciones universitarias.

En la década de los años 1980, las políticas de educación superior se centraron en lo administrativo funcional, sin introducir cambios sustantivos en la educación superior, sin embargo resaltan: (a) la promulgación de la Ley de Educación, (b) el decreto de homologación salarial, y (c) la propuesta no consolidada de una política de Estado, para la evaluación de las instituciones de educación superior.

En la década de los años de 1990, surgieron políticas públicas con incidencia en lo académico: (a) creación en 1990 del Programa de Promoción al Investigador (PPI), (b) el Beneficio Académico creado en 1992, (c) el CONADES, creado en 1998 y eliminado a inicios de 1999, y (d) los Programas de Estímulo al Investigador (PEI), desarrollados particularmente por cada institución de educación superior.

A finales del pasado siglo XX y por influencia de las conclusiones del la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, realizada por la UNESCO en París, 1998, se produce la movilización del Estado venezolano hacia modelos y formas renovadas. En ese mismo año, con la asunción de un nuevo gobierno y la promulgación de una nueva Constitución, el Estado asume el desarrollo de políticas para la educación superior que incluyen la implementación de acciones para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación superior. Tales políticas comprenden la desaparición del CONICT, la promulgación en el 2005 de la Ley de Ciencia, Tecnología e Innovación, y en el marco de la misma, la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación y del Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (FONACIT); el establecimiento del Plan Nacional de Ciencia y Tecnología 2005-2030, y la Misión Ciencia.

Cabe señalar que menos en el discurso, se han establecido las condiciones conducentes al mejoramiento y perfeccionamiento de la calidad académica de las instituciones de educación superior, sin embargo, las perspectivas no son muy alentadoras ya en el transcurso del presente año 2009 se ha agudizado la crisis financiera de las universidades, se ciernen amenazas sobre su autonomía y existe un clima de tensión entre el gobierno en la figura del Ministerio de Educación Superior, las autoridades y gremios universitarios, e incluso los estudiantes, quienes retomando el papel protagónico de épocas pasadas y haciendo uso de su ciudadanía, luchan no sólo por los derechos educativos sino también por los derechos constitucionales de toda la población.

La investigación en la Universidad de Carabobo

Desde su restablecimiento a inicio del periodo democrático, la Universidad de Carabobo a dirigido sus acciones a atender la masificación estudiantil y profesoral resultante del modelo educativo puesto en práctica, lo cual en gran medida, ha

limitado el desarrollo de las actividades de investigación y ha obstaculizado el óptimo desempeño de las labores docentes de pre y postgrado.

Actualmente, tal como señalan Guevara y Divo (2006), en la realidad nacional confluye un conjunto de factores tanto externos como internos que han determinado un paulatino deterioro de las universidades, entre ellas la Universidad de Carabobo, sobre todo en lo referente a la investigación.

Desde lo externo cabe mencionar: (a) la dependencia económica y cultural del país; (b) el papel secundario asignado a la ciencia y la tecnología; (c) el desfase entre el incipiente desarrollo industrial y la infraestructura científico-tecnológica que le sirve de soporte; (d) la falta de mayor interrelación entre los países latinoamericanos; (e) la desvalorización de la ciencia autóctona; (f) la desvalorización o incomprensión de la investigación científica y tecnológica en toda su dimensión transformativa y estratégica como instrumento para el progreso socio-económico del país; (g) el precario financiamiento por parte el Estado; y (h) la fuga de talentos.

A lo interno de la institución universitaria se agregan: (a) los factores intra-institucionales que favorecen la dependencia científico-tecnológica; (b) la deficiencia en el gobierno y administración de la institución universitaria, signada por la politización, el burocratismo, la debilidad de las estructuras internas, el clientelismo, la apatía y la atención a interés particulares; (c) la paulatina disminución del financiamiento por parte del Estado; (d) la masificación estudiantil; (e) la reducción permanente de los salarios reales del personal docente y administrativo, y la de atención permanente de laboratorios, gabinetes y campos experimentales; (f) la erosión de la calidad docente que por la insuficiencia salarial se ven impulsados a buscar fuentes adicionales de ingreso y no están en capacidad de renovar constantemente sus conocimientos; (g) la incorporación de estudiantes que en su formación educativa no han sido inducidos a la formación de una cultura científica y carece de incentivos hacia las ciencias; (h) los altos índices de repitencia y deserción estudiantil, agravado sobre todo en alumnos de escasos recursos económicos; (i) frecuentes desórdenes estudiantiles, presencia de grupos desestabilizadores y creciente grado de inseguridad personal; y (j) por congestión estudiantil, la

incorporación de muchos docentes sin vocación y sin la preparación adecuada, admitidos bajo el régimen de contrataciones a tiempo convencional, para atender solamente cargas horarias.

Pese a tales circunstancias y con el propósito de elevar la calidad de la academia, en la Universidad de Carabobo, se han iniciado políticas tales como las señaladas por Guevara y Divo (2006):

- Implementación de exámenes de admisión en todas las facultades;
- Actualización del Estatuto Único del Profesor Universitario;
- Actualización de las normas de ingreso a la carrera académica;
- Implementación del concurso de credenciales para cubrir los cargos directivos de Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico y la Dirección General de Postgrado;
- Políticas de Investigación y Postgrado;
- Programa de Estímulo al Investigador (PEI);
- Reconocimiento a la labor académica y otros más. (p: 176).

Más allá de los problemas de índole financiero, la Universidad de Carabobo paulatinamente ha ido brindando cierto apoyo a los investigadores de la institución para incrementar la cantidad y calidad de sus productos. En ese sentido, ha tratado de reactivar y fortalecer las dependencias dedicadas a la investigación, como también, ha establecido políticas y normativas institucionales en materia de investigación.El estímulo y apoyo a la investigación en la Universidad de Carabobo se concreta a través de un conjunto de instancias y reglamentaciones, a saber:

1. **Políticas de Investigación** (En Guevara y Divo, 2006): Aprobadas por el Consejo Universitario en el año 1995 y redimensionadas en el año 2003, refieren los lineamientos, estrategias y acciones institucionales de investigación.

2. **Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico (CDCH).** (1999): Constituido el 25-09-63, según mandato de la Ley de Universidades promulgada en 1958, constituye el organismo rector de la investigación de la Universidad de Carabobo, y como tal se encarga de la formación, fomento y coordinación de la investigación, unida a la divulgación e inserción de los conocimientos generados.

3. **Institutos y centros de investigación de las distintas facultades**: Destinados a la creación, desarrollo y difusión del conocimiento de acuerdo a su especialidad.

4. **Departamentos y cátedras de las distintas escuelas que conforman las facultades**: Unidades básicas para la generación de líneas de investigación.

5. **Centro de Información y Documentación (CID)**: Biblioteca virtual de la Universidad de Carabobo.

6. **Bibliotecas**: De carácter especializado, en cada facultad.

La Universidad de Carabobo, como integrante del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, desarrolla sus actividades de investigación en consonancia con la normativa nacional que regula la ejecución de políticas de investigación, contenida en la **Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (LOCTI),** sancionada en el año 2001, cuyo objetivo, establecido en su primer artículo expresa:

> Artículo 1. La presente Ley tiene por objeto desarrollar los principios orientadores que en materia de ciencia, tecnología e innovación y sus aplicaciones, establece la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, organizar el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, definir los lineamientos que orientarán las políticas y estrategias para la actividad científica, tecnológica y de innovación y sus aplicaciones, con la implantación de mecanismos institucionales y operativos para la promoción , estímulo y fomento de la investigación científica, la apropiación social del conocimiento y la transferencia e innovación tecnológica, a fin de fomentar la capacidad para la generación, uso y circulación del conocimiento y de impulsar el desarrollo nacional.

Aspecto significativo de la LOCTI, es el establecimiento de obligatoriedad para el sector empresarial, de invertir parte e sus utilidades en el financiamiento de proyectos de investigación, incluidos los de las instituciones de educación superior. Al respecto, la misma señala:

> Artículo 28. Toda gran empresa pública o privada constituida en el país deberá invertir en el respectivo ejercicio fiscal una cantidad cuyo límite

> inferior estará comprendido entre el medio por ciento (0,5%) y el veinte por ciento (20%) de la utilidad que le corresponda antes del impuesto, obtenida en o fuera del territorio nacional, en formación de talento humano, actividades de investigación y desarrollo a ser realizadas en el país, en áreas relacionadas con el objeto de su actividad.

Los propósitos de mencionada Ley, se materializan mediante el Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, que refiere:

> Artículo 11. El Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación es el instrumento de planificación y orientación de la gestión del Ejecutivo Nacional, para establecer los lineamientos y políticas nacionales en materia de ciencia, tecnología e innovación, así como para la estimación de los recursos necesarios para su ejecución.

Aunado a lo anterior, se encuentran las **Normas sobre el Funcionamiento de los Núcleos, Comisiones y Grupos de Trabajo del Consejo Nacional de Universidades** (En Guevara y Divo,2006), instancias que conforman la estructura técnica a través de la cual el Consejo Nacional de Universidades instrumenta las funciones de naturaleza múltiple que le asigna la Ley, bajo la coordinación de sus oficinas técnicas: el Secretariado Permanente (SP) y la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU).

A los organismos e instrumentos legales sobre investigación antes mencionados, se suma la **Misión Ciencia** (Fundacite-Carabobo, 2009), programa establecido a inicios del año 2006, como última expresión de lo que el gobierno actual establece como políticas de investigación. Centrada en el Sistema Nacional de Innovación para el Desarrollo Endógeno, la Misión Ciencia está dirigida a:

> Contribuir con el proceso de crecimiento y cambio estructural de la base socio productiva, tomando como punto de partida las potencialidades económicas, humanas, institucionales y culturales; a partir de los conocimientos científicos y populares que permitan la creación de una nueva base socio productiva. (MCT, 2006).

A la par de los instrumentos legales antes señalados, se encuentran los programas dirigidos al incentivo y el estímulo de los investigadores. Estos incluyen:

1. **El Programa de Promoción del Investigador (PPI).** (Oncti, 2002): Aprobado en el año de 2002 por la Fundación Venezolana de Promoción del Investigador, instancia adscrita al Ministerio de Ciencia y Tecnología, se orienta a la promoción de la actividad científica y tecnológica del país. Sus objetivos comprenden: (a) contribuir al fortalecimiento, desarrollo y apoyo al investigador científico y tecnológico de investigadores de las instituciones de Educación Superior y de los sectores público y privado; (b) estimular la investigación científica y tecnológica; (c) estimular el crecimiento efectivo del número de investigadores; (d) mantener activos investigadores jubilados; (e) estimular la eficiencia y la calidad de la productividad de investigación; y (f) integrar y actualizar la información científica y tecnológica.

2. **Programa de Beneficios Académicos (CONABA).** (CNU/OPSU, 1993): Establecido en el año de1993 por la Comisión Nacional para el Beneficio Académico de los Profesores Universitarios e integrada por representantes de la Federación de Asociaciones de Profesores Universitarios de Venezuela (FAPUV), y del Estado designados por el Consejo Nacional de Universidades (CNU), tiene por objetivo "…el desarrollo y fortalecimiento cualitativo de las universidades nacionales, mediante el estímulo y reconocimiento a los méritos de sus profesores" (CONABA, 2001). Constituye un instrumento de estímulo que premia básicamente la actividad docente.

3. **Programa de Estímulo al Investigador (PEI-UC)** (En Guevara y Divo, 2006): Aprobado por el Consejo Directivo del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad de Carabobo en el año 1998, tiene como finalidad el estímulo, reconocimiento, acreditación y premiación del investigador y del docente que productivamente realiza estas actividades dentro de la institución universitaria, en las áreas del hacer científico, humanístico y tecnológico.

De los señalamientos anteriores se desprende que la Universidad de Carabobo, en lo que al orden científico-tecnológico se refiere, cuenta con un conjunto de

recursos y estructuras, que consistentemente organizados podrían llevar a la institución a elevar su producción investigativa.

Los obstáculos a vencer no son solamente las deficiencias de financiamiento o la masificación estudiantil y profesoral. Más allá de ello es necesario, fomentar el cambio de actitud de los profesores hacia las actividades de investigación y el desarrollo de una cultura investigativa, que aunada a las actividades de docencia y extensión, coadyuve en el cabal cumplimiento de las funciones universitarias y en la producción de conocimientos.

Para fortalecer los programas de investigación y la producción de conocimientos, igualmente es menester la consolidación de líneas de investigación en los departamentos y cátedras de las distintas facultades de la universidad, logrando con ello, la producción de conocimientos que contribuyan a dar respuestas a la problemática social, económica, política, cultural, etc., del país.

Igualmente se hace necesario y conveniente que en materia de investigación, se fortifiquen vínculos que relacionen el pregrado y el postgrado.

La investigación en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo (FaCES-UC).

En este aparte hacemos mención particular a la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo, escenario donde se desarrolla el fenómeno educativo objeto del presente estudio.

Reseña histórica

Tal como se reseña en su página Web (www.faces.uc.educ.ve)

> El Consejo Nacional de Universidades, a solicitud del Consejo Universitario de la Universidad de Carabobo, designa en junio de 1960, una Comisión de estudio para examinar la factibilidad de crear la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, bajo la gestión rectoral el Dr. Humberto Giugni. Por otra parte, la Escuela de Economía fue creada por el Consejo universitario el 1º de julio de 1960, adscrita también a la Facultad de Derecho, en esa misma fecha se conoció el informe favorable del CNU, para que se creara en la Universidad de Carabobo la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, hecho que fue diferido para el año siguiente. Sus funciones académicas se iniciaron En Septiembre de 1961, con dos Escuelas, Administración y Economía.

En la actualidad la Facultad está conformada por un Ciclo Básico, común a todas las escuelas, la Escuela de Economía, la Escuela de Administración Comercial, la Escuela de Contaduría Pública, y la Escuela de Relaciones Industriales. Cuenta con un núcleo en La Morita, Maracay, Estado Aragua, para las Escuelas de Administración Comercial y Contaduría Pública.

La FaCES-UC fue creada con el propósito de producir, almacenar, distribuir y difundir conocimiento en el área de las Ciencias Económicas y Sociales, con el fin de enriquecer el patrimonio académico y profesional del país, el cual funciona como catalizador de procesos que permitan una sociedad más justa y equitativa. Dada la circunstancia de que la Universidad de Carabobo geográficamente se ubica en el Estado Carabobo, donde se encuentra la gran zona industrial del país, asiento de grandes empresa y consorcios internacionales, la FaCES-UC surgió como ente formador de recursos humanos en las áreas de economía, administración, contaduría y relaciones industriales demandados por las empresas del sector. De allí que en la misma se haga énfasis en el hecho económico y empresarial, relegando a un segundo plano las realidades sociales de la región y el país.

Actualmente cuenta con una población aproximada de 15.000 estudiantes, 500 profesores (activos, jubilados y contratados) y 180 trabajadores (empleados y obreros), lo que la convierte en la facultad más grande del país. Tiene como zona de influencia la región central del país, recibiendo estudiantes de los estados Carabobo,

Aragua, Cojedes y Yaracuy y de cualquier otra región del país, según asignación del Consejo Nacional de Universidades (CNU).

Declarativamente se expresa que para el logro de sus propósitos, "…el proceso de enseñanza-aprendizaje estará estrechamente vinculado con la investigación científica como parte principal y base de todo progreso humano, considerándose la Facultad centro de ciencia e investigación…"

Plataforma investigativa

Para el desarrollo de sus actividades de investigación, la FaCES-UC cuenta con:

1. El Instituto de Investigación (INFACES): Creado el 28-05-1982, tiene `por nombre "Dr. Manuel Pocaterra Jiménez", insigne economista, docente e investigador de la Universidad de Carabobo. Su propósito se dirige a:

> …la creación, desarrollo, evaluación y difusión del conocimiento en el campo de las Ciencias Sociales, través de la investigación básica y aplicada y la docencia en pre y postgrado, contribuyendo así al crecimiento, desarrollo y bienestar de la Nación y constituyéndose en un referente ético que destaca los valores de libertad, justicia, equidad y solidaridad.

Actualmente, en el mismo se desarrollan trabajos de investigación en las áreas: Regional y Urbana, Macroeconomía, Estadística y Demografía, Industrial Empresarial, Agricultura y Ambiente, e Investigación y Desarrollo.

2. Centros de Investigación:

   -Laboratorio de Investigaciones sobre Estudios del Trabajo (LAINET)

   -Centro de Investigación en Sociedad, Economía y Transcomplejidad (CISET).

3. Departamentos y Cátedras de las Escuelas.
4. Revistas:

-FACES

-CISET TEXTOS.

5. Bibliotecas:

-Biblioteca "Arístides Soto Olivares"

-Biblioteca "Rafael Irigoyen Crespo"

6. Postgrado:

-Especializaciones: Gerencia Tributaria, Mercadeo, Protección Industrial, Gerencia de Calidad y Productividad, y Gerencia de Recursos Humanos.

- Maestrías: Administración de Empresas con Menciones Finanzas, Gerencia y Mercadeo; Administración del Trabajo y Relaciones Laborales; Ciencias Contables; y Economía de Empresas.

-Programas Doctorales: Ciencias Económicas y Sociales, y Ciencias Administrativas y Gerenciales.

Desde sus inicios, como parte integrante de la Universidad de Carabobo, la FaCES, también ha tenido que enfrentar los diversos factores que han frenado los procesos investigativos y la producción de conocimiento, destacándose entre ellos los insuficientes y a veces inexistentes recursos financieros necesarios para la dotación de recursos tanto materiales como tecnológicos, y sufragar las investigaciones y sus publicaciones.

En la trayectoria de la FaCES-UC ha sido escasa la producción científica . Prestando atención a la urgencia del momento, se fue dejando de lado lo importante, es decir, la investigación. Centrada en la docencia, se fueron incorporando docentes con dominio de determinadas áreas disciplinares pero con poca o nula vocación o aptitud para el quehacer investigativo, lo cual en parte impidió la formación de una cultura investigativa. Actualmente, con el ingreso de docentes con otras visiones de universidad y de investigación, incorporados a estudios de postgrado y amparados bajo las nuevas recomposiciones estadales e institucionales en materia de investigación, paulatinamente se está recuperando el quehacer investigativo en la facultad. Cada vez más la FaCES-UC cuenta con mayor número de profesores con

estudios doctorales, con más incorporaciones al PPI, y con ello, mas producción intelectual.

El aprendizaje de la investigación social en la FaCES-UC

Inicialmente la estructura académica de FaCES-UC estaba conformada por un Ciclo Básico donde se impartía en dos semestres, ocho asignaturas comunes a todas las carreras (cuatro en cada semestre), y entre las que se encontraban las asignaturas Técnicas de Estudio e Investigación Bibliográfica (1º Semestre) y Métodos de Investigación en las Ciencias Sociales (2º Semestre), asignaturas incluidas en el pensum de estudios a fin de desarrollar la capacidad heurística de los estudiantes.

A partir del tercer semestre se conformaban las escuelas. Administración Comercial y Contaduría Pública, como ocurre actualmente, compartían el mismo pensum hasta el sexto semestre. En ambas carreras y en el tercer semestre se incluía la asignatura Metodología Aplicada a las Ciencias Administrativas y Contables, que como su nombre lo indica, pretendía continuar con la formación en investigación, pero en el área concreta de la especialidad. En el caso de la Escuela de Relaciones Industriales y con el mismo propósito, en el sexto semestre se incluía la asignatura Proyectos de Investigación. El pensum de la Escuela de Economía no tenía una materia específica de investigación en tanto se consideraba que la disciplina económica posee sus propios métodos de investigación, los cuales se abordaban a través de las signaturas propias de la especialidad. Para el momento no existía el requisito de trabajo de grado.

Entre 1986-1988, en la FaCES se emprendió un proceso de evaluación del diseño curricular de las distintas carreras, coordinado por la Unidad de Diseño Académico (1988), y desarrollado bajo el Modelo de Control y Ajuste Permanente del Curriculum, formulado por el Dr. Manuel Castro Pereira (1984), quien fungió de asesor. Tal proceso condujo al diseño del perfil de los egresados, los planes de

estudio y las especificaciones curriculares de los programas por asignaturas, con la particularidad de que podrían ser objeto de posteriores ajustes, según nuevas exigencias.

En lo que a la estructura académica del Ciclo Básico se refiere, se redujo a seis asignaturas para dar cabida en el primer y segundo semestre a otras dos pertenecientes y administradas por las escuelas.

Desde esa oportunidad, las asignaturas de investigación del Ciclo Básico pasaron a denominarse Métodos de Investigación I y Métodos de Investigación II, quedaron con igual ubicación en los planes de estudio, y con cambios en sus contenidos, los cuales fueron actualizados, incorporando las nuevas recomposiciones epistemológicas y metodológicas de las ciencias sociales. Las asignaturas de investigación de las escuelas también quedaron con la misma denominación e igual ubicación.

En relación a los contenidos y propósitos expresados en los programas de asignatura, Métodos de Investigación I, constituye una asignatura introductoria a los conceptos de ciencia, conocimiento, investigación científica, investigación social, y al proceso de planificación y ejecución de una investigación de tipo documental. Por su parte, Métodos de Investigación II, introduce al estudiante en la discusión epistemológica y metódica de la producción de conocimientos en el campo de lo social, con identificación de los enfoques teórico-epistemológicos cuantitativos, cualitativos y de integración metodológica y su aplicación mediante la realización de ejercicios de investigación. Investigación Aplicada a las Ciencias Administrativas y Contables, y Proyectos de Investigación, de las escuelas de Administración Comercial y Contaduría y de Relaciones Industriales respectivamente, conducen al estudiante a la realización de un proyecto de investigación en la disciplina respectiva, sea éste de modalidad documental o de campo, de orientación cuantitativa o cualitativa.

En posteriores ajustes curriculares, en las diferentes escuelas se introdujo como requisito para la culminación de estudios, la presentación de Trabajo de Grado, lo que determinó que los Consejos de Escuela de Administración Comercial y Contaduría

Pública y Economía emprendieran cambios de ubicación de las asignaturas de investigación.

Las Escuelas de Administración Comercial y Contaduría Pública trasladó la asignatura de Métodos II para el 8º semestre, Investigación Aplicada a la Administración y a la Contaduría para el 9º semestre, concluyendo con el Trabajo de Grado en el 10º semestre.

La Escuela de Economía eliminó la asignatura de Métodos de Investigación II por considerarla impertinente para la formación del futuro economista, en el 7º semestre introdujo la asignatura Metodología de la Investigación en Economía, a la que le siguen Anteproyecto de Trabajo de Grado el 8º semestre, Proyecto de Trabajo de Grado en el 9º semestre y Trabajo de Grado en el 10º semestre.

Tales cambios, más allá de dar otra ubicación a las asignaturas del área investigativa en el plan de estudios, desvirtúan la concepción de las mismas, pues ya no se trata de desarrollar una actitud científica en los estudiantes y dotarlos de fundamentos teórico-metodológicos para cometer procesos investigativos y aproximarse en el transcurso de la carrera, a la producción de conocimiento; sino simplemente proveerlo de técnicas y herramientas metodológicas para la realización del Trabajo de Grado. Es decir, se otorga un fin utilitario a las asignaturas de investigación.

La formación en investigación del alumnado debiera ser un eje transversal a lo largo de la carrera, enfatizada en cada una de las asignaturas del plan de estudios, sin embargo, en la FaCES-UC se ha instaurado la creencia de que la acometida de los procesos investigativos es asunto que concierne únicamente a las cátedras y asignaturas de metodología de la investigación. Tal circunstancia, aunada a la antes descrita a derivado en que los estudiantes lleguen a los últimos semestres con nula o escasa formación en investigación, y sin las actitudes, destrezas y herramientas teórico-metodológicas necesarias para su posterior ejercicio profesional, y de lo inmediato, para encarar la elaboración del Trabajo de Grado.

Las problematizaciones en torno a la enseñanza y aprendizaje de la investigación en la FaCES-UC también se relacionan con la concepción de asignatura

otorgada a la investigación, lo que la confina a los espacios del aula, un horario establecido y a estrategias de evaluación tradicionales e institucionalizadas, constriñendo las posibilidades de desarrollar las prácticas pedagógico-investigativas en diferentes espacios y en contacto directo con la realidad. Las tradicionales prácticas de enseñanza y aprendizaje y de evaluación en vez de contribuir a fomentar la actitud científica de los estudiantes, reafirman en los mismos solamente el interés por la aprobación de las asignaturas de metodología, independientemente de los logros alcanzados en las mismas.

Los programas de las asignaturas de metodología de la investigación incorporan la diversidad de opciones paradigmáticas y metodológicas de las ciencias sociales, no obstante a nivel de las escuelas se intensifica en el método hipotético-deductivo desde un carácter técnico e instrumental. Por desconocimiento, por considerarlo de poca validez científica o inapropiada, algunos docentes de otras asignaturas no se identifican con las opciones metodológicas de perspectiva cualitativa, ocurriendo que al desplegar su acción tutorial de Trabajos de Grado, inducen a los estudiantes a abordajes investigativos en base al modelo predominante de investigación

En las asignaturas de metodología de los dos primeros semestres, los docentes tienen que enfrentar el desafío de la masificación estudiantil, traducida en cursos sumamente numerosos (más de sesenta alumnos), circunstancia que dificulta la implementación de técnicas pedagógicas interactivas para la optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje y el asesoramiento de los estudiantes en realización de los ejercicios investigativos.

A consecuencia de las jubilaciones de profesores ordinarios a dedicación exclusiva o tiempo completo y las dificultades financieras para su reemplazo, las vacantes han sido cubiertas con profesores a tiempo convencional, cuya obligación sólo contempla el número de horas de clase contratadas, limitando la posibilidad de brindar asesorías a los estudiantes fuera del horario de clase, y la incorporación de dichos profesores a otras actividades programadas por las cátedras.

Como se evidencia en las acotaciones anteriores, la enseñanza y aprendizaje de la investigación en el ámbito de la FaCES-UC, como toda realidad socio-educativa

constituye una complejidad atravesada por un conjunto de factores que en vez de propiciar y fortalecer, entorpecen la formación investigativa de los futuros egresados, de allí la impronta de una necesaria reflexión y evaluación que permita introducir correctivos para su optimización.

CAPÍTULO VI

PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Algunos sociólogos […] se preocupan tanto por las cuestiones metodológicas que han dejado de interesarse por la sociedad. Como resultado, nada parece como significativo en la vida social, ya que en la ciencia como en el amor una excesiva concentración en las técnicas lo más probable es que conduzca a la impotencia.
Peter Berger

Paradigma

Por la naturaleza del estudio, era inminente un acercamiento a los actores educativos dentro del contexto donde ejecutan sus acciones, lo cual fue posible mediante la realización de un trabajo de campo inmerso en el paradigma cualitativo, para quien las realidades humanas y sociales no son una cosa dada o natural, como es el caso de los fenómenos del mundo físico, sino que son realidades construidas por los mismos sujetos, en este caso los educativos, y re-construidas por los investigadores sociales.

El paradigma cualitativo parte del supuesto de que no hay objetos evidentes de por sí, ni que se puedan tratar como cosas, susceptibles de ser medida cuantificadas, sino que estos son construidos en base a los esquemas cognoscitivos y al sistema de de creencias propios del momento histórico o de la sociedad particular.

A partir del supuesto anterior, las metodologías cualitativas se dirigen a la búsqueda de conocimiento desde la comprensión del mundo humano y social, a la

generación de teorías, a la elaboración de modelos holísticos, contextuales y sustentados en las prácticas de los sujetos y de sus contextos, antes que a la contrastación y verificación de teorías ya existentes con la realidad.

Las metodologías cualitativas, según Goetz y LeCompte (1988), permiten reportar las evidencias del contexto investigado tal como ocurren en la interacción real, y como acusa Maldonado (1994), refiere:

> un conjunto de descripciones analíticas de escenarios culturales, situaciones, eventos, personas e interacciones personales, recreando lo que sienten y piensan los participantes, ya sea de manera explícita o implícita, a fin de estudiar la vida humana donde ella naturalmente ocurre (p: 3).

En este estudio, asumimos la investigación cualitativa, en atención a un conjunto de rasgos que la caracterizan, los cuales sintetizamos a continuación:

1. La racionalidad se fundamenta en la experiencia hermenéutica (comprensión e interpretación), buscando el sentido y significado dentro de la historicidad específica , lo cual permite que la realidad sea sujeto de conocimiento, se revalorice la experiencia, y se desplace el punto de vista de experto a los actores sociales.
2. El conocimiento es producto de la interacción entre el investigador y los participantes en el estudio, en el marco de una acción comunicativa que supere la dualidad sujeto-objeto.
3. La investigación se visualizamos holísticamente, por ello, el objeto de estudio es la estructura como totalidad conectiva.
4. Parte de una concepción cíclica de investigación que permite que la información obtenida y las estructuras que emerjan reorienten el proceso.
5. Se produce repitencia de actividades de acuerdo a las fases de las observaciones, y mediante una estrategia inductiva y sistemática, la teoría se va construyendo en base a los hechos.
6. Desarrolla un cuerpo de conocimientos ideográficos referidos a una realidad concreta, sin pretensión de establecer generalizaciones.

Método

Dentro de las modalidades cualitativas, decidimos por el Método Etnográfico, el cual, según Martínez (1991, p: 199), en un sentido estricto, consiste "en la producción de estudios analítico-descriptivos de las costumbres, creencias, prácticas sociales y religiosas, conocimientos y comportamiento de una cultura en particular", y en sentido amplio, es una investigación en la que "prevalece la observación participante, centra su atención en el ambiente natural, incorpora como investigadores a algunos sujetos estudiados y evita la manipulación de variables por parte del investigador".

El Método Etnográfico se sustenta en ciertas proposiciones teóricas, que Busot (1991) y Martínez (1989,1991), concretizan de la manera siguiente:

1. La investigación etnográfica consiste esencialmente en describir y narrar la forma en que la gente de una cultura determinada piensa, siente y actúa.
2. Para comprender el comportamiento humano es imprescindible tomar en consideración el marco de referencia dentro del cual la gente interpreta sus pensamientos, sentimientos y acciones, y no en el marco de referencia del investigador.
3. Las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y grupal en forma adecuada.
4. Los individuos están formados por ciertas estructuras de significado que determinan su conducta.
5. Lo que la gente dice o hace está moldeado consciente o inconscientemente por la situación social.
6. La interpretación holística de los hechos toma al hombre y a su contexto como una totalidad, como una unidad de análisis y no como elementos o piezas aisladas de la realidad.

7. Hay cabida para la investigación de la realidad cotidiana y común, así como para las situaciones inusitadas o los eventos no repetitivos.

De acuerdo a las apreciaciones de Busot (1991), la investigación etnográfica se caracteriza por:

1. Su carácter inductivo: parte de las observaciones empíricas y va aumentando su poder explicativo y predictivo a medida que los hechos descubiertos revelen sus intrincadas relaciones funcionales.
2. Su carácter generativo: está destinada a la creación o elaboración de una teoría nueva.
3. Su carácter constructivista: tiene como misión desentrañar los conceptos básicos que elaboran los miembros de la comunidad o grupo y no simplemente la enumeración de los factores presentes en los eventos.

A estas características agregamos:

1. Se aplica a grupos y no a individuos aislados: se interesa por lo propio proyectado a lo social y a lo cultural y viceversa.
2. Es ideográfica y transversal: se interés por las formas representacionales de ideas en un momento temporal determinado.
3. Por ser divergente, obliga a que el fenómeno o situación en estudio sea lo suficientemente amplio y sin formulaciones anticipadas.
4. El estudio de los eventos se realiza en el propio sitio de ocurrencia, lo que hace necesario que el investigador se incorpore al medio y habite en él, convirtiéndose en un observador participante, protagonista de los estudios de campo.

Contexto de Ocurrencia e Informantes- Clave

El contexto de ocurrencia de la situación que nos ocupa, lo constituyó la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo, Campus Bárbula, Valencia, Estado Carabobo, específicamente las cátedras y cursos

correspondientes a las asignaturas Métodos de Investigación I y II del Ciclo Básico, Metodología Aplicada a las Ciencias Administrativas y Contables de la Escuela de Administración Comercial y Contaduría Pública, Metodología Aplicada a la Economía de la Escuela de Economía, y Proyectos de Investigación de la Escuela de Relaciones Industriales.

La selección del contexto investigación se derivó de nuestra pertenencia al mismo como profesora en la asignatura Métodos de Investigación II, del segundo semestre del Ciclo Básico de la FaCES-UC, Campus Bárbula.

Los informantes-clave estuvieron constituidos por seis (6) docentes de las mencionadas asignaturas, distribuidos y caracterizados tal como se muestra en el cuadro 1, en la página siguiente.

Su selección como informantes clave, lejos de atender a los criterios muéstrales probabilísticos o de representatividad de la ciencia tradicional, atendió a un muestreo intencional, deliberado y a conveniencia de las características y necesidades de la investigación y según los siguientes criterios:

a. Ser profesor ordinario.
b. Tener más de cinco años en el desempeño como docente en asignaturas referidas a la investigación.
c. Motivación y disposición para participar en el estudio.

Cuadro 1. ***Docentes informantes-clave***

Informante-clave Nro.	Asignatura	Perfil Académico
1	Métodos de Investigación II. Ciclo Básico.	Licenciado Relaciones Industriales. Magister en Administración del Trabajo y Relaciones Laborales (UC).
2	Métodos de Investigación I. Ciclo Básico	Economista. Magister en Planificación y Diseño Curricular.(UC).
3	Métodos de Investigación II. Ciclo Básico.	Licenciada, Magister y Doctora en Educación. PPI. Libros y artículos publicados. Tutora de Trabajos de Grado en pregrado y postgrado
4	Métodos de Investigación I. Ciclo Básico.	Sociólogo. Doctor en Ciencias Sociales (UCV) PPI. Libros y artículos publicados. Tutor de Trabajos de Grado de pregrado y postgrado.
5	Proyectos de Investigación. Escuela de Relaciones Industriales.	Lic. Relaciones Industriales. Magister en Administración del Trabajo y Relaciones Laborales. Doctora en Ciencias Sociales (UC). PPI. Miembro de Centros de Investigación. Publicación en revistas nacionales e internacionales, y libros relacionados con investigación y temas del trabajo.
6	Metodología de la Investigación Aplicada a las Ciencias Administrativas y Contables. Escuela de Administración y Contaduría Pública.	Lic. Administración de Empresas. Magister en Administración del Trabajo y Relaciones Laborales. (UC).

Fuente: Elaboración propia.

Igualmente, participaron como informantes clave, 15 estudiantes de las distintas asignaturas ya señaladas, cursantes en secciones tanto del turno diurno como del turno nocturno. Estudiantes con edades entre 17 y 30 años y de ambos sexos,

provenientes no sólo de la ciudad de Valencia, sino también de otras localidades carabobeñas y de la región central del país. En el caso del turno matutino, participaron 9 estudiantes dedicados solamente al estudio; y en cuanto al turno nocturno, participaron 6 estudiantes que estudian y trabajan. Se trató de 15 estudiantes, distribuidos de la manera siguiente:

Cuadro 2. ***Estudiantes informantes-clave***

Asignatura	**Turno**		**Totales por asignatura**
	Mañana	**Noche**	
Métodos de Investigación I	6	1	7
Métodos de Investigación II	2	2	4
Metodología Aplicada a las Ciencias Administrativas y Contables	-	1	1
Proyectos de Investigación	1	1	2
Tesistas	-	1	1
Total general	**9**	**6**	**15**

Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes fueron seleccionados ateniendo a los criterios:

a. Ser alumno regular en la asignatura.
b. Motivación y disposición para participar en el estudio.

Es de señalar que en el estudio no participaron docentes y estudiantes de la Escuela de Economía, pues, pese a los intentos realizados, los mismos no se mostraron interesados y adujeron distintos inconvenientes para su participación. Esa ausencia puede ser objeto e distintas lecturas, entre ellas, las reiteradas manifestaciones tanto de autoridades de la escuela como de sus profesores, de que la

ciencia económica tiene sus propios métodos, distintos a los de las ciencias sociales y humanas.

Técnicas de recolección de información

1. **Observación participante**: desde el primer momento y en el transcurso de la investigación, el interés y las acciones las encaminamos a la obtención de información mediante la observación participante, entendida al igual que Taylor y Bogdan (1990, p: 31), como "la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el *milieu* de los últimos y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo". Implicó por tanto, el contacto directo con los docentes y estudiantes participantes en el estudio, familiarizándonos con su lenguaje, tratando de recopilar historias y anécdotas que constituyeran el trasfondo cultural-ideológico que proporciona sentido y valor a sus acciones. Prestamos atención al lenguaje no verbal, lo cual contribuyó a precisar el verdadero sentido de las palabras.

Nuestra ligadura al contexto educativo y a los actores tomados como centro de interés del estudio, nuestro con-vivir con ellos, nos permitió un saber-con-la-vida (Ander-Egg, 2006), en tanto en la interrelación cotidiana con algunos de éstos, hemos sido participes de sus vidas académicas y hasta personales, con todas sus implicaciones, sean necesidades y problemas, preocupaciones, centros de interés, expectativas frustraciones, logros, etc. Más que investigadoras, hemos sido y somos sujetos participantes en la realidad educativa en estudio, de allí, que los registros observacionales también se nutrieron de las vivencias y experiencias compartidas que hemos acumulado en nuestra labor docente en el contexto estudiado.

Cabe agregar, que las acciones observacionales emprendidas, además de proporcionarnos informaciones sobre la realidad en estudio, nos llevó a reflexionar sobre nuestras acciones y prácticas pedagógicas e investigativas, y sobre nuestro grado de responsabilidad y participación en la búsqueda e instrumentación de cambios que coadyuven a resignificar/ reimpulsar las condiciones de posibilidad de las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social, en el contexto universitario en estudio.

2. **Cuaderno de campo**: como complemento de la observación participante, utilizamos un cuaderno de campo, instrumento donde realizamos el registro pormenorizado, en el lugar de los hechos o tan pronto como fue posible, de notas o descripciones referidas tanto a las prácticas pedagógicas y de investigación desarrolladas por docentes y estudiantes, como a sus expresiones, interacciones e intencionalidades. Igualmente, registramos intuiciones interpretativas o teóricas e hipótesis de trabajo que nos fueron surgiendo en el transcurso de la investigación. Posteriormente, utilizamos dichas notas para ampliar, contrastar o completar las informaciones contenidas en las entrevistas, es decir, como insumo en los proceso de comprensión e interpretación de las mismas.

3. **Entrevistas en profundidad**: realizamos entrevistas en profundidad a los sujetos significantes o informantes- clave (docentes y estudiantes seleccionados), entendiéndolas como un diálogo coloquial o conversación entre iguales, relacionado con la temática propia de la investigación. Fue diálogo no estructurado, más bien libre, no directivo y no intrusivo, donde presentamos aspectos que quisimos explorar en la investigación, agrupados en un conjunto de preguntas generales, un diálogo donde tratamos que el entrevistado hablara libremente y se expresara en el marco de su experiencia vivencial.

4. **Grabaciones**: para conservar en vivo lo tratado y manifestado en las

entrevistas, grabamos las mismas, señalando previamente a los informantes-clave, la confidencialidad de su identificación, y el uso de las informaciones (sus relatos y testimonios) sólo para los fines de la investigación.

El proceso fue acompañado de un permanente arqueo de fuentes bibliográficas y documentales, lo cual, como indica Zambrano (2003), nos permitió conocer la manera como se han tratado las alternativas que se asumieron en otros contextos para abordar la situación planteada u otras parecidas, y encontrar soporte teórico a las indagaciones del estudio, a las abstracciones derivadas de los empírico-evidenciable, y al proceso de teorización.

Análisis e Interpretación de Informaciones

Para la comprensión-interpretación de las informaciones obtenidas consideramos las notas de campo, las transcripciones de las entrevistas y documentos tales como los programas de las asignaturas. Igualmente utilizamos las siguientes técnicas:

1. **Categorización de los contenidos**: la cual según Martínez (1991), consiste en

> clasificar las partes en relación con el todo, de descubrir categorías o clases significativas, de ir constantemente diseñando y rediseñando, integrando y reintegrando el todo y las partes, a medida que se revisa el material y va emergiendo el significado de cada sector, evento, hecho o dato. (p: 75).

La categorización incluyo los siguientes procesos y actividades:

a. **Transcripción del contenido de cada una de las entrevistas**: acción

que permitió la conversión, del lenguaje hablado al lenguaje escrito, los contenidos de cada una de las entrevistas.

b. **Sistematización de la deconstrucción**: en el texto de cada entrevista, Colocado previamente a la derecha de la hoja, resaltamos frases o segmentos, cuyo contenido denotaba sentido o significación en relación a un determinado tópico o tema, y las trasladamos al lado izquierdo de la misma. A tales frases contentivas de sentido las denominamos "núcleos categoriales", los cuales constituyeron un primer eslabón para la posterior construcción teórica sobre la realidad en estudio, y una vía de legitimación de lo experiencial-vivencial contenido en las entrevistas.

Ejemplo:

Cuadro 3. ***Ejemplo de la sistematización de la deconstrucción***

Núcleo categorial	**Segm.**	**Línea**	**Texto**
La investigación es un modo de vida	330	5004 5005 5006 5007 5008 5009 5010 5011 5012 5013 5014 5015 5016	Yo creo que con independencia de donde el profesor se encuentra, donde este, se pueden acometer procesos investigativos, de tal manera, que la investigación, a mi entender, no es un problema de estar o no en una asignatura, **la investigación es un modo de vida.**

Fuente: Elaboración propia.

c. **Sistematización de la categorización**: en un primer momento, procedimos a

elaborar un listado con los distintos núcleos categoriales identificados en los contenidos de cada una de las entrevistas, los cuales agrupamos por tópico o tema, conformando una misma clase o dimensión, que denominamos "sub-categoría". Con ello logramos la primera síntesis de lo experiencial-vivencial contenido en las entrevistas y un segundo nivel de validación de constructo. Seguidamente, con las sub-categorías referidas a un mismo tópico o tema construimos una categoría, habiendo formado tantas como grupos de sub-categorías surgieron. Esta fue una segunda fase de síntesis de lo experiencial-vivencial contenido en las entrevistas, y un segundo nivel de validación de constructo, producto de la búsqueda de coherencia entre las dimensiones y las categorías.

Ejemplo:

Cuadro 4. ***Ejemplo de la sistematización de la categorización (docentes)***

LISTADO DE NÚCLEOS CATEGORIALES
16. La investigación es uno de los elementos primordiales. 17. Tiene que estar en todo el eje transversal de formación de cualquier profesional. 18. Profesional que no investiga, no puede ejercer una excelente profesión.

Fuente: Elaboración propia

d. **Articulación núcleo categorial – sub-categoría –categoría**: en una matríz previamente elaborada, se articularon los núcleo categoriales, las sub-categorías y la categoría, logrando establecer un tercer nivel de síntesis de lo experiencial-vivencial contenido en las entrevistas y con ello, un tercer nivel de constructo.

Ejemplo:

Cuadro 5. Ejemplo de articulación núcleo categorial-subcategoría-categoría (docentes)

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
1	El componente social es algo que va aunado a cualquier carrera.	Competencia	**Subjetivación de las practicas de mediación del aprendizaje de la investigación social**
2	La investigación es uno de los elementos primordiales que tiene que estar en todo eje transversal de formación.		
3	Es una competencia que tienen que tener para su trabajo.		
4	Estamos migrando hacia la formación de competencias.		
5	Esas herramientas que aprenden con nosotros, esas estrategias, eso lo van a necesitar como gerentes.		
6	No son herramientas para pasar las materias, no son herramientas para la universidad.		
7	Una asignatura más en la cual se le dan ciertas pautas…al estudiante para que realice un proceso de investigación.		
8	La investigación es un modo de vida.	Modo de vida	

Fuente: Elaboración propia.

2. Triangulación: técnica que permitió confrontar y someter a control recíproco los relatos de los diferentes docentes y estudiantes que participaron como informantes-clave, y con ello, una comprensión más profunda y clara de la situación en estudio.

3. Círculo Hermenéutico: análisis interpretativo y comprensivo que procede a "partir de un primer conocimiento (…) para llegar a un conocimiento más profundo, más

significativo, y regresar desde él a comprender de una nueva manera lo que se conoció en un primer momento" (Moreno: 1998: 25).

Atendiendo a lo señalado anteriormente, en el transcurso de la investigación, específicamente en cada fase o momento, las informaciones obtenidas fueron sometidas a un riguroso y complejo proceso de análisis, del que se fueron generando categorías, que fuimos contrastando con la información obtenida en la fase siguiente y correspondiente análisis, y con las obtenidas en fases anteriores.

En tal proceso, de manera simultánea, se generó la triangulación de lo expresado en las entrevistas por los docentes y por los estudiantes participantes en el estudio, las observaciones que hicimos como investigadoras y los aportes de los autores consultados.

CAPÍTULO VII

CATEGORIZACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA DISCURSIVIDAD

Es asombroso lo que puede hacer el lenguaje. Con unas pocas sílabas, puede expresar un incalculable número de ideas, de tal modo que una idea pensada por primera vez por un ser humano puede ser vertida en forma de palabras que serán comprendidas por otro para quien la idea es enteramente nueva. Esto sería imposible, si no fuésemos capaces de distinguir partes en la idea, correspondientes a las partes de una frase, de modo que la estructura de la frase es como una imagen de la estructura de la idea.
Frege, G.

La categorización, el análisis y la interpretación de los contenidos de la discursividad de los docentes y de los estudiantes participantes en el estudio, constituyeron actividades inseparables que implicaron un ir y venir, un adelantar y volver atrás, un saltar de un proceso a otro, tratando de encontrar sentido y significación a cada aspecto examinado. Se trató de un proceso de deconstrucción y construcción, buscando más allá de lo dicho explícitamente (significado proposicional), el significado implícito que permitiera un acercamiento a las estructuras subjetivas de los sujetos educativos inmersos en el fenómeno socio-educativo en estudio.

En dichos procesos tratamos de sumergirnos mentalmente en la realidad expresada en los relatos de los informantes claves buscando por una parte, revivir la realidad en su situación concreta, y por otra, reflexionar acerca de la situación vivida para comprender lo que pasa en ella, Todo ello, en el marco de su contextualización.

Las distintas revisiones que hicimos del material obtenido (grabaciones y transcripciones de entrevistas), situados en lo emergente de la descripción protocolar, nos permitió en cada oportunidad, captar nuevos aspectos, nuevas realidades, nuevos acentos o matices no antes vistos o no valorados suficientemente y que, enfocados de una nueva manera, se convirtieron en referentes determinantes que cambiaron o fortalecieron los sentidos y las significaciones presentes en la subjetivación desplegada por los docentes y los estudiantes que participaron en el estudio como informantes-clave, en torno a las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social en el pregrado universitario, en la especificidad de la FaCES-UC.

Como hemos explicitado y ejemplificado en el capítulo anterior, medida que fueron emergiendo los significados, fuimos construyendo "núcleos categoriales", sub-categorías y categorías, mediante las cuales clasificamos las partes en relación con el todo y viceversa. Fue un proceso de integración y reintegración donde paulatinamente fueron apareciendo los nexos y las relaciones de informaciones que condujeron a la comprensión e interpretación de la realidad en estudio.

La categorización se concretó en tres procesos: sistematización de la deconstrucción, sistematización de las categorías y articulación de núcleos categoriales, sub-categorías y categorías.

La sistematización de la deconstrucción, cuya extensión pudiera entorpecer la continuidad de lectura de este volumen, la presentamos en un segundo tomo, en forma digitalizada en un CD anexo.

Seguidamente y en detalle, presentamos la sistematización de la categorización y la articulación núcleo categorial-subcategoría-categoría.

SISTEMATIZACIÓN DE LA CATEGORIZACIÓN (DOCENTES)

LISTADO DE NÚCLEOS CATEGORIALES

1. Época de preparaduría.
2. Mi verdadera vocación no era estudiar en Relaciones Industriales sino estudiar para profesor, mención Ciencias Sociales.
3. La vena de la docencia.
4. La experiencia de la docencia.
5. Búsqueda de profesores para la Escuela de Relaciones Industriales, Contaduría Pública y Administración.
6. Concurso para optar a profesor contratado en la Universidad de Carabobo.
7. Hay una materia en el Ciclo Básico que tiene que ver con metodología de la investigación.
8. El noventa y cinco por ciento de las asignaturas tenía la entrega de un trabajo final.
9. Existen profesores que incentivan a la investigación.
10. Influyen en la decisión de optar a la cátedra de Métodos de Investigación.
11. Más que todo ha sido una Facultad de Ciencias Económicas.
12. Ha dejado de lado la parte social.
13. El elemento social va aunado a cualquier carrera.
14. Cualquier profesión gira alrededor del componente social.
15. Otorgar conocimiento estructurado que permita abordar una situación problemática.
16. La investigación es uno de los elementos primordiales.
17. Tiene que estar en todo el eje transversal de formación de cualquier profesional.
18. Profesional que no investiga, no puede ejercer una excelente profesión.
19. No le quitaría nada.
20. Agregaría en la medida que se vayan generando las necesidades.
21. La cátedra más que todo…ha sido ejemplo de reflexiones de programas.

22. Realización de una forma de reflexión sobre el programa.
23. Generación de una visión de lo que queremos con la praxis investigativa.
24. Formación de profesionales sensibles y reflexivos frente a su propia realidad social.
25. El programa de Métodos de Investigación II se adapta a los cambios, a los nuevos paradigmas, al multiparadigmatismo, a la visión holística de la investigación.
26. Morín dice que las partes forman el todo y el todo forma las partes.
27. La cátedra de Métodos de Investigación II mantiene un programa.
28. Permite a cualquier persona que lo curse, generar las competencias necesarias para generar un proceso de investigación.
29. La investigación nace de una observación, nace de la curiosidad.
30. Hay líneas de investigación donde el estudiante se pueda adscribir frente a una problemática.
31. Gran fortaleza en lo que es el proceso de investigación cuantitativa.
32. Gran fortaleza en la parte Estadística y eso hizo que le tomara mayor preferencia a la parte cuantitativa.
33. El año 2002 como punto de partida que me incentiva a hacer investigación.
34. La realidad no se puede mirar desde una sola perspectiva.
35. No pueden destruirse ambas pirámides sino deconstruirlas.
36. Hacer una reconstrucción donde se pueda valorar aspectos subjetivos como aspectos explicativos de una realidad.
37. Introducción de la parte de investigación cualitativa.
38. Búsqueda de apoyo de los profesores que tienen más experiencia.
39. Los estudiantes tienen una doble tarea.
40. Obtener una visión cuantitativa por medio de una técnica como son los test que se aplican.
41. Las entrevistas en profundidad que realizan a esas mismas personas.
42. Presentación de un análisis cruzado.
43. Flexibilidad en las modalidades de trabajo.

44. Elaboración de una línea propia de investigación.
45. Proyectos de la línea propia de investigación.
46. Entrega de dos trabajos de investigación en la actualidad, uno cuantitativo y otro cualitativo.
47. Todavía siguen siendo ejercicios.
48. Abordaje de áreas dentro de la oferta investigativa.
49. No se pueden obtener resultados dando una materia como Métodos de Investigación.
50. Solo se puede llegar hasta la elaboración del proyecto.
51. Elaboración de proyectos, sin hacer la fase de ejecución y la fase de comunicación.
52. En la investigación cualitativa, ellos presentan el proyecto, lo ejecutan y presentan los resultados, y la fase de comunicación.
53. Yo soy egresado de la Escuela de Relaciones Industriales.
54. Mi formación en la rama de educación simplemente la obtuve al ser preparador.
55. Formación Autodidacta.
56. Curso de formación docente.
57. Materia que tenía que ver la enseñanza y aprendizaje de la educación superior.
58. El estudiante, cuando alguien le habla de metodología de la investigación dice que es algo que es aburrido.
59. Implementación de cine-foros.
60. Construcción de mapas conceptuales.
61. Mini debates generados en el salón de clase.
62. Momentos que la clase se convierte en un Quien quiere ser millonario.
63. Incentivo de los estudiantes de la metodología de la investigación mediante la ruptura de paradigmas.
64. Poco gusto por las clases magistrales.
65. Hay momentos que se debe ser conductual.
66. Las clases se identifican por tener exposiciones.
67. Talleres.

68. Debates.
69. Mapas conceptuales.
70. Intervenciones dirigidas.
71. Utilización de más de una técnica.
72. Combinación de varias técnicas.
73. Motivación al estudiante.
74. Realización de Phillips 66.
75. Trabajo con estudios de casos.
76. Aplicación completa para la primera unidad.
77. Colocación de casos de recursos humanos a son estudiantes de RI, a los de contaduría.
78. Gusto por el cumplimiento de las normas.
79. Realización de una clase semimagistral.
80. Breve introducción de la clase.
81. Las condiciones del aula no son muy óptimas en cuanto a las condiciones físicas-ambientales.
82. Sesenta y cinco personas que respiran con una ventilación artificial.
83. Aprendizaje de los nombres de los alumnos como estrategia.
84. Cuesta trabajar con 65 estudiantes.
85. Son estudiantes del 8 octavo semestre.
86. Si hay una cierta relación entre la cantidad de estudiantes.
87. No se puede hacer un semicírculo.
88. Hay que dividir el salón como en dos partes, es muy difícil.
89. El tipo de pupitre no es acorde el tipo de aula.
90. Materias de aprender haciendo.
91. las condiciones del aula no se presta para una mesa de trabajo de 7 personas.
92. Llegada puntual a clase.
93. Realización de feedback de la clase anterior.
94. Hay un contrato de aprendizaje.
95. Son estudiantes que trabajan en la Zona Industrial, en la Av. Bolívar.

96. Salir de la Avenida Bolívar a la altura de El Tijerazo y llegar a la Universidad de Carabobo es una hora y media.
97. Metodología de la investigación no es una materia única y exclusivamente de aula.
98. Los estudiantes de la noche es muy difícil llevarlos a la sala de tecnología educativa.
99. No es una materia de aula.
100. Me gustaría que ellos pudieran captar o comprender la realidad social, en este caso irnos a otros espacios.
101. No es una materia de aula al cien por ciento.
102. Es una materia que se complementa con la praxis.
103. Existencia de muchas limitaciones.
104. Hay algo que choca o perturba a un estudiante de la noche que esté cursando cinco materias.
105 Va llevando hacia que la materia se vuelva prácticamente de aula.
106. La incorporación de leyes permitirán al estudiante saber que tiene que abordar la teoría en la realidad.
107. Genera un valor agregado a su propia empresa.
108. Tienen grandes debilidades.
109. Algunos estudiantes pueden venir, con poca base de Métodos I.
110. Otros estudiantes pueden venir con excelente base de Métodos I.
111. Están en un proceso de adaptación a la universidad.
112. Con el octavo semestre hay una gran ventaja.
113. Van casi con el setenta y cinco por ciento de las materias.
114. Ya conocen alguna línea de investigación.
115. Ya han hecho trabajos de otras asignaturas.
116. Permite manejar un poco las terminologías.
117. Cuando al estudiante le toca realizar investigación como requisito para graduarse, tiene muchas debilidades.

118. Hablar de mi experiencia, sumo todas las que traigo de pregrado, y en la parte de postgrado.
119. Revisión de tres o cuatro tesis de postgrado.
120. Revisión de tres o cuatro tesis de pregrado.
121. Docente por nuestra labor fundamental de la enseñanza.
122. Docente es el profesor que maneja un aspecto pedagógico.
123. Trabajo con adultos.
124. Mezcla de la pedagogía con la andragogía.
125. Mezcla de la parte constructivista y la parte investigativa.
126. La parte investigativa viene del pregrado.
127. El perfil del profesor que imparta la materia de metodología de la investigación, debe tener como una de sus exigencias que no sólo sea un profesional del área de ciencias económicas y sociales o de la educación.
128. Debe ser un estudiante que tenga experiencias comprobadas en la parte de investigación.
129. Construcción de saber.
130. Construcción de conocimiento.
131. Los estudiantes se sienten identificados.
132. Ellos construyen saberes y construyen conocimientos.
133. El saber viene del propio conocimiento vulgar que ellos tienen de las cosas.
134. El conocimiento está en que ellos le dan ese toque a ese saber.
135. Lo enrumban hacia una fase más estructurada.
136. En principio, romper las cadenas y romper los paradigmas.
137. Dejar de atemorizar al joven, al estudiante con el punto de la tesis.
138. Un artículo científico es producto de un proceso.
139. Hay docentes, que no creen en la investigación cualitativa.
140. Parten del hecho de que no es válida.
141. No está todavía aprobado que un estudiante de la Escuela de Ingeniería Industrial haga una tesis de grado con un estudiante de la Escuela de RI.

142. Seria enriquecedor hacer una tesis en el área de fisiología y ergonomía del trabajo.
143. Que hagan proyectos de investigación con estudiantes de otra escuela.
144. No hay a veces continuidad de ese proceso de investigación que hace el estudiante.
145. Muchas parcelas del conocimiento.
146. No ha habido un puente de unificación entre toda esa trayectoria del proceso de investigación.
147. El estudiante lo requiere y necesita y él mismo lo nota.
148. Depende de lo que se quiera como docente.
149. No hay respeto al trabajo que quiere hacer el estudiante.
150. De investigación no.
151. En el eje de investigación no.
152. Establecer contacto con profesores de la otra materia que ellos vayan a continuar como Investigación Aplicada o Proyectos de investigación.
153. Fijar acuerdos con ellos.
154. El estudiante debería estructuración la idea de investigación en Métodos I.
155. Realización de ejercicios.
156. Estructuración del proyecto en Métodos II.
157. Realización de las investigaciones aplicadas en cualquier escuela.
158. Ejecución del proyecto.
159. Cuando le toque inscribir su materia de trabajo de grado, comunicar los resultados.
160. Establecimiento de un contrato de aprendizaje con los estudiantes.
161. A los estudiantes de la noche les cuesta trabajar en equipo.
162. Tienen poco tiempo.
163. Realización de las actividades y reuniones en el aula.
164. Para hacerle frente a tantas dificultades, existe un correo electrónico por el cual se da la comunicación.
165. Elaboración de cuestionarios que ellos mandan por el correo.

166. Realización de muchas evaluaciones.
167. Los mapas.
168. Los minidebates.
169. Los cuestionarios.
170. La participación.
171. Se hacen muchas evaluaciones que no están en el plan de evaluación.
172. Se reúnen en las evaluaciones que están previstas.
173. Eso es mucho trabajo.
174. Es algo difícil porque los estudiantes no van iguales.
175. Hay que dar flexibilidad.
176. Hay veces que hay que ser riguroso.
177. Con los del turno de la mañana es más fácil.
178. Se distraen mucho.
179. les cuesta hacer los ejercicios y los talleres… como están empezando.
180. Los cursos de la mañana son de Relaciones Industriales y del segundo semestre.
181. Todavía no tienen experiencia, no tienen madurez y les cuesta.
182. Mis grandes satisfacciones son cuando el estudiante culmina la materia.
183. En la revista Talento Estudiantil, los estudiantes pueden someter a arbitraje sus proyectos de investigación.
184. Es un medio, pero tiene que ser más divulgativo.
185. El trabajo de los estudiantes, no engavetarlos.
186. Generar concursos, así como se hace en los trabajos de los cien mejores en Economía.
187. Hacer los cien mejores proyectos de investigación.
188. Va a depender del docente.
189. A mí siempre…me gustó la docencia.
190. En Planificación se hacían muchas investigaciones.
191. Asistencia a cursos.
192. Realización de varios talleres.
193. Inclinación por la investigación.

194. Los trabajos que salían de Planificación eran trabajos de investigación.
195. Por allí se empezó a despertar la inquietud por la metodología.
196. Se presentó la oportunidad de Técnicas de Estudio del Ciclo Básico, que necesitaban un profesor contratado.
197. Contratación por honorarios profesionales.
198. Concurso por credenciales.
199. A todos nos ha tocado trabajar con estudiantes muy jóvenes.
200. Aulas muy numerosas.
201. Es un potencial que está entrando en nuestras manos.
202. La mayoría de las veces, depende de cómo uno encauce o moldee ese proceso.
203. El programa contempla una investigación tipo bibliográfica documental.
204. No se puede decir: estoy enseñando a investigar.
205. Lo que se quiere es incentivar al muchacho a que se inicie en un proceso de investigación.
205. No es describir cual es el proceso de investigación.
206. No es eso, es que el estudiante se enamore.
207. La investigación se aprende es haciéndola.
208. Los primeros pasos del estudiante.
209. Es como inhumanitario que en sus primeros pasos tengan fracasos.
210. Tienen que sentir que tienen éxito y no sentirlo por sentirlo, sino que sea de verdad.
211. Métodos I es la unidad inicial básica de lo que es la línea de investigación.
212. Si tienen una percepción negativa en esos primeros pasos, es difícil después enderezarlos.
213. Es deber nuestro lograr una primera impresión positiva en esos estudiantes, de nuestra materia y de la universidad en general.
214. Los semestres de dieciocho, diecisiete, máximo diecinueve semanas de clase a veces no nos da tiempo.
215. Ellos se inician en un nuevo proceso.
216. Lo culminan en el siguiente semestre.

218. Todo el semestre solamente dedicado a que logren hacer un buen planteamiento.
219. Que puedan entrar a Métodos II con eso adelantado.
220. Comienzo de recogida de sus datos.
221. Seguir adentrándose en ese proceso.
222. Cerrar ese proceso en ese otro semestre.
223. A veces en lo apresurado del semestre no da chance para abarcar el programa.
224. Es sumamente ambicioso.
225. Se debe comenzar desde un principio con el trabajo de investigación.
226. Mandar a leer la prensa diaria.
227. Mandar a que se ubiquen en un tema.
228. Realización de un ensayo del material recogido.
229. Detectar debilidades.
230. Convertir eso en el planteamiento del problema de investigación.
231. Paralelamente se les va dando lo que es la ciencia, lo que es el conocimiento, los tipos de saberes.
232. Las corrientes de pensamiento.
233. No hacerlo tan filosófico porque ellos se cansan y no quieren entrar a esa clase.
234. No quieren ir más a la biblioteca.
235. Lo que buscan en la biblioteca son periódicos.
236. Hacer un portafolio de material.
237. Con el material del portafolio, hacer un ensayo.
238. Quitar los exámenes.
239. Nadie pasa los exámenes.
240. Interesa que aprendan a investigar.
241. Que quieran hacer una investigación.
242. Motivarlos, incentivarlos, decirles que si la investigación es buena.
243. Eso puede salir en un medio de difusión.
244. Eso les puede valer créditos a ellos.
245. La integración de disciplinas es muy valiosa y se le puede sacar bastante punta.
246. La universidad es piramidal.

247. El programa es positivista.
248. El docente esta para a veces, romper esas cosas.
249. La docencia implica, involucra la investigación.
250. No se puede concebir la docencia sin la investigación cuando es la esencia de nuestro ser, de nuestro diario acontecer, de lo que hacemos.
251. Hablar de docencia, es hablar de investigación.
252. La investigación está conectada a la extensión.
253. Se investiga sobre lo que sucede en la realidad.
254. El conocimiento que alcanza el hombre a través del tiempo, es para adecuarla realidad en función de las necesidades humanas.
255. Adecuar la realidad tiene que ver con el contexto.
256. Si esas investigaciones tuvieran trascendencia y tuvieran efecto o sirvieran de base para desarrollarlas y llevarlas a cabo.
257. Hay algo que inquieta y preocupa muchísimo, que es la parte de la formación del personal de relevo.
258. Hay mucho profesor contratado.
259. Muchos han salido, y pocos que han entrado.
260. Cada día tenemos más matrícula.
261. Hay profesores contratados que tienen ocho, diez años dando clase.
262. Les hacen un examen y dicen que ellos no están aptos para dar clases.
263. El clima organizacional repercute en la academia, y hasta para los estudiantes también.
264. Los contratados sienten que ellos son profesionales de segunda, y no lo son.
265. A veces se consiguen grupos buenos y uno está satisfecho.
266. Hay días en que siente que no le llega a los muchachos.
267. Es un momento en el que uno se comunica.
268. No solamente siente que está impartiendo una clase.
269. Hay interacción con ellos y ellos están aprendiendo.
270. Se está aprendiendo de ellos.
271. Uno cada día aprende más.

272. Trabajar con tantos estudiantes, es difícil.
273. El problema de que a veces van a la biblioteca y no consiguen los libros.
274. No hay un sitio para que tengan una computadora cada uno.
275. Muchos de ellos tienen computadora, otros no la tienen.
276. Trabajar con tantos estudiantes, ruido y con calor, eso afecta.
277. Ser profesor de metodología de la investigación fue como casualidad.
278. No estaba planteado.
279. Concurso en FaCES, en metodología de la investigación.
280. No era una idea mía ser profesora de metodología de la investigación.
281. Desde chiquita quería ser investigadora.
282. Soñaba con ser investigadora y tenía microscopio.
283. Después entré en conflicto.
284. En el fondo terminé yo también investigando y dedicándome a la investigación como pensaba cuando era chiquita.
285. Llegué allí a la cátedra y me gustó mucho como estaba el programa.
286. Pregunté a toditos quien quería ver metodología de la investigación y nadie levantó la mano, ni por hipocresía.
287. los muchachos creen que es para hacer la tesis o que es una actividad muy fastidiosa.
288. Se les hace muy difícil.
289. Se les hace trabajosa, entonces no la quieren estudiar.
290. Lo mejor que se les puede enseñar es precisamente a buscar conocimiento.
291. Esas herramientas que aprenden, lo van a necesitar ellos como gerentes.
292. No son herramientas para pasar las materias, no son herramientas para la universidad.
293. Hay demasiado en el estudio de lo que está constituido.
294. Al final del semestre es cuando ellos se dan cuenta y le sienten el gusto a la asignatura y a la investigación.
295. Nunca vuelven, porque no tienen incentivo, aliciente para investigar.
296. Todo gira más a leer lo que ya está inventado.

297. El estudio cotidiano los absorbe, aparte de los n problemas que tienen en su vida.
298. Eran pocos los que trabajaban, ahora trabajan casi todos.
299. Tienen muchas asignaturas.
300. No se unen por proyectos.
301. Hacen el ejercicio asignado, con un equipo que está investigando una cosa que no les interesa, pero esos son sus amigos.
302. Los de la noche no tienen horario, tienen que ser el sábado, el domingo… y no se reúnen.
303. No se unen al equipo que esté investigando algo que sí les guste.
304. Una cosa es la importancia que tiene en el papel.
305. Otra cosa la que tiene en la práctica.
306. El perfil del egresado dice que en el centro de todas las competencias está la investigación, pero no es así.
307. Tienen sus pequeños proyectos de investigación.
308. Son tareas que terminan en un semestre.
309. Nunca ha habido eso de un gran proyecto de investigación donde los estudiantes se adscriban y haciendo eso puedan aprobar materias, cosas.
310. Quienes hicieron el rediseño curricular, piensan que esto es para hacer la tesis.
311. Se les pregunta a los alumnos del octavo de que van a hacer su tesis y todavía no tienen ni idea.
312. No han seguido una línea de investigación.
313. Los estudiantes cuando llegan al octavo no saben investigar.
314. No saben redactar objetivos.
315. Si cuando llegan al octavo semestre no saben investigar, es porque no han investigado.
316. Es desestimulante para la investigación.
317. Es importante la enseñanza de la metodología y la práctica de la investigación no solamente para producir conocimiento en términos de teoría y de ciencia.

318. Es importante para tener un pensamiento menos prejuicioso, más crítico.

319. Para ser mejores personas.
320. Estudiando las cosas con un ojo más crítico, más científico, entonces puede uno ser más de criterio.
321. Comprender que los hechos sociales tienen unas causas, unas razones históricas, sociológicas, geográficas, antropológicas.
322. Eso los puede hacer no solamente buenos ejecutivos, buenos gerentes.
323. Es importante la parte de los ejercicios.
324. Trato de que investiguen una cosa que les guste.
325. Les doy libertades para que se sientan lo mejor posible.
326. Les va a quedar son los ejercicios.
327. Realización del examen.
328. La única manera de que internalicen lo que es objetividad o subjetividad o como se aplica un cuestionario es haciéndolo.
329. Es la única manera de que se motiven y de que aprendan.
330. No hay otra manera de aprender, que no sea haciendo.
331. Es la mejor manera, más que las clases magistrales.
332. La teoría es importante, pero no van a terminar de sentirlo, de entenderlo, sino cuando lo pongan en práctica.
333. Es una competencia que tienen que tener para su trabajo.
334. Hacer relajaciones y música.
335. El superaprendizaje se fundamenta en la visualización, la relajación, la respiración y la música.
336. Uno les va hablando, van escuchando la música y entonces empiezan a relajarse por los dedos de los pies, por todo el cuerpo hasta que se relajan.
337. Al exhalar expulsa las toxinas, la inquietud, la incomodidad; y al inhalar uno se llena de energía.
338. Es programación neurolingüística.
339 Haciendo la relajación, comenzamos por eso.
340. Siempre las clases magistrales.
341. Los ejercicios.

342. No logro que los resuelvan en el tiempo de clase.
343. Los llevan y los traen, los mandan por Internet.
344. Revisión por Internet.
345. Devolución por Internet.
346. Despreocupación por los errores.
347. Los errores eran parte del aprendizaje, solamente así pueden prender.
348. Quien va a saber hacer un cuestionario que desde el primer momento esté bien.
349. Así es como aprenden y no con las clases magistrales.
350. La única manera de que aprendan a hacerlos, es haciéndolos muchas veces.
351. Me gustaría empezar por las investigaciones cualitativas que son las que me gustan más a mí.
352. Es importante que ellos hagan su ejercicio con el método hipotético-deductivo.
353. Aunque los paradigmas cambien, las cosas cambien, el método hipotético-deductivo ha sido bueno y ha sido útil.
354. Poner en funcionamiento cierta lógica, es bueno.
355. Mostrar la otra lógica, para que sientan las diferencias.
356. Conociendo una manera de pensar y después trabajando la otra, pueden confrontar.
357. Son muchachos jóvenes y piensen a la manera nueva.
358. Me baso más en las competencias.
359. Identificar problemas.
360. Identificar variables.
361. Redactar los objetivos.
362. Hacer las entrevistas.
363. Interpretar las entrevistas.
364. Les da una fuerte competencia para su trabajo.
365. Ven las cosas con mayor subjetividad.
366. Si no están aprendiendo metodología la cosa no es tan grave.
367. Están aprendiendo a ser mejores personas.
368. Aprenden a entrevistar y es muy bueno para el manejo del lenguaje.

369. Transcribir una entrevista es fuerte.
370. El programa y la manera como se lleva es positiva.
371. Los estudiantes adquieren competencias importantes.
372. El estudiante que quiere, el que práctica y el que trabaje puede si no adquirirlas, comenzar a desarrollarlas.
373. La integración, no es de métodos, es de estrategias, es de técnicas, es de instrumentos.
374. Si necesitan de eso, lo aplican.
375. Se puede convertir en un saber, en algo que apliquen siempre.
375. El problema de la cantidad de estudiantes, tan grande.
376. La evaluación preocupa mucho.
377. Intento de evaluar procesos.
378. Al final se evalúan productos.
379. Registros de cada estudiante y de cada equipo.
380. Al final la nota se le pone es al trabajo.
381. Siempre dicen que la evaluación tiene que ser objetiva y siempre es subjetiva.
382. Es el proceso de investigación, de cómo lo hicieron es lo que se tiene que evaluar.
383. Los libros de metodología no gustan mucho, quizás cosas de recetas.
384. el trabajo en equipo da su beneficio.
385. la experiencia esa de estar adscrito a un proyecto grande es buena.
386. Lo que da menos satisfacción es corregir los exámenes, y ver que no se acuerdan de lo que hicieron en las tareas.
387. Lo que más satisfacción da es cuando uno siente o ellos sienten que aprendieron.
388. Elaborar los objetivos, a hacer los cuestionarios, a aplicarlos.
389. Las experiencias con las entrevistas.
390. Salir a investigar, hacer ejercicios de investigación, hace que los muchachos adquieran experiencia y vean cosas de otro modo.
391. Los ayuda a ser mejores personas, más humanas.
392. El hecho de que la pasen para el octavo, es de lo más lamentable.

393. Promover la investigación para que los muchachos durante toda la carrera, redacten objetivos.
394. Cuando lleguen al octavo ya lleven una línea de investigación.
395. Es una concepción además contradictoria con la misión y la visión de la universidad, con la misión y la visión de la facultad y con el perfil del egresado, que tiene la investigación en su centro.
396. No hay procesos e investigación donde los muchachos se adscriban.
397. No hay créditos por investigar, por producir.
398. El quehacer investigativo no está desvinculado de la estructura institucional donde se mueven los sujetos que se investigan.
399. Hay un predominio sustantivo de la investigación del modelo positivo.
400. Históricamente se había impuesto un exclusivo énfasis en la parte pedagógica.
401. Las cátedras de investigación fueron pensadas y estructuradas por profesores formados en las escuelas de educación.
402. Le dieron la forma pedagógica a la investigación, es decir, transformaron la investigación en la pedagogía de la investigación.
403. Era una mirada pedagógica de la investigación, era enseñar a investigar y no investigar
404. La investigación fue permeada.
405. La esfera de la docencia convirtió la investigación en enseñanza de la investigación
406. Hacía lo que todos hacían.
407. Pasé a los fundamentos de la investigación.
408. Tendencia hacia la epistemología.
409. Realización de un programa, un proyecto de investigación para el semestre.
410. Incorporación de los alumnos de la materia a ese proyecto.
411. Incorporación de los alumnos en fases bien específicas del proyecto, en actividades de investigación muy modestas.
412. Procesamiento y coordinación de todas esas actividades.
413. Procesamiento en una instancia superior, de actividades con profesores.

414. Tarea de enseñar como se estructuran esos proyectos para los estudiantes.

415. Búsqueda de datos.

416. Validación de datos.

417. Recurrencia a fuentes.

418. Los estudiantes entregan una evaluación, en sentido micro.

419. El profesor hace lo mismo, en sentido macro.

420. Aprenden a trabajar una metodología de cómo plantearse un cierto problema.

421. Ubicación de fuentes institucionales, fuentes documentales.

422. En esta onda andan más o menos todos, no es una cosa aislada.

423. Giro desde la pedagogía de la investigación hacia el ejercicio de la investigación en las cátedras.

424. Transición hacia la administración de proyectos.

425. Los programas quedan, como una formalidad.

426. Los profesores cada vez van estructurando sus proyectos de investigación.

427. Van metiendo a los estudiantes en esa experiencia de investigación.

428. Al comunicarse con la comunidad científica, los criterios de validez del saber son positivos.

429. Al enviar un artículo a una revista indexada, arbitrada, tipo A, el modelo predominante es el modelo positivista.

430. La comunidad científica tiene unos parámetros que hay que respetar.

431. Una especulación tiene que tener evidencias.

432. La evidencia tiene que tener una fuente.

433. El acceso a los paradigmas no es una elección sin imperativos institucionales y legales

434. Son pruebas que tiene que pasar porque tiene que ascender

435. La gente discute los problemas paradigmáticos como si fueran sólo problemas de elección personal y no son problema de elección personal.

436. Hay unos imperativos que tienen que cumplirse.

437. En la postmodernidad no es que vale todo, es que hay otras cosas que son las que valen.

438. Hay un programa que nadie atiende.
439. Hay un currículum oculto, otra cosa que la gente daba.
440. El programa es la realidad formal de lo académico.
441. Se ha migrado de los programas.
442. Está construida paralelamente una realidad que no está registrada.
443. La gente está haciendo unas cosas de las que la institución no tiene registro ni conocimiento.
444. la gente está en un espacio académico inventando estrategias que se correspondan con la experiencia de investigación más que con la administración de un programa pedagógico.
445. En esta invención pueden hallarse una extraordinaria riqueza de cosas que se están haciendo, unas malas, otras regulares, otras buenas.
446. Experiencias culminen en un libro o en un papers que hecho con los estudiantes.
447. Se va imponiendo progresivamente el imperativo de los productos.
448. Antes de comenzar el semestre, trato de diseñar un proyecto del semestre.
449. De ese macroproyecto surgen unos subproyectos para los estudiantes.
450. Asignación de poca ponderación a las primeras experiencias.
451. Incremento de la ponderación conforme avanzan las experiencias.
452. Siempre es mayor que la ponderación al final que al principio.
453. El rendimiento al final es bueno porque van acumulando una experiencia importante.
454. Se va trabajando en equipo.
455. Se reúnen con el profesor.
456. El problema no es que pasen o no.
457. El problema es que tengan un informe bien hecho.
458. Traducción al lenguaje de la institución de lo que se produce en la experiencia de investigación.
459. La cátedra en el planificador académico impone unas ponderaciones y unos ejercicios.
460. Conversión de los resultados a los códigos del planificador.

461. La distribución de las ponderaciones no es igual a la de los planificadores.
462. Los planificadores responden a los imperativos de los programas.
463. La función de investigación en ciencias sociales, está estandarizada.
464. La estandarización supone organización por tareas, eso es lo que se está desconfigurando.
465. La gente está emigrando hacia una experiencia que está desconfigurando absolutamente esa estandarización.
466. Los estudiantes andan buscando información.
467. Comunicación a través del correo con algunos de los que no pueden venir.
468. Ellos no necesitan venir, una vez que termina la actividad presencial.
469. Tienen que tener comunicación con el profesor.
470. A través de la red.
471. Pueden tener comunicación presencial.
472. La norma indica que la asistencia tiene una ponderación, en este caso, no se puede cumplir.
473. Los trabajos como este, permiten develar este proceso que está produciéndose dentro de la universidad y ponerlo de manifiesto.
474. La gente que se está proponiendo reformar la universidad, no tiene parámetros para reformar
475. La reformar debe hacerse entendiendo todos estos procesos que se están dando y después generar una norma, no al contrario.
476. Estudio profundo de los procesos.
477. Determinación de ciertas realidades que se están produciendo.
478. Ubicación del modo como se están produciendo las realidades.
479. Elaboración de una normativa en virtud de la realidad existente.
480. Incorpora problemas de orden moral.
481. No se puedo seguir haciendo eso.
482. Debe avanzarse hacia espacios donde los estudiantes tengan experiencias.
483. Desarrollo de experiencias de investigación en todas las cátedras.
484. Migración hacia la formación de competencias.

485. Cuando el estudiante tiene una experiencia de investigación y presenta un resultado, lo que está probando son sus competencias.

486. Estadía en una cátedra de Proyectos de Investigación, no por casualidad sino por escogencia.

487. Visión de la alternativa de ser preparador en Proyectos de Investigación.

488. Deseo de formar parte de la plantilla profesoral.

489. Inscripción no sólo en Proyectos de Investigación.

490. Creencia en Proyectos de Investigación como un espacio que permite acometer procesos de investigación.

491. Se pueden acometer procesos investigativos.

492. La investigación no es un problema de estar o no en una asignatura.

493. La investigación es un modo de vida.

494. La investigación de la Universidad de Carabobo, tiene la particularidad que no aparece de modo transversal en todas y cada una de las carreras.

495. No está de manera transversal, está como un decreto.

496. Se están dictando asignaturas muy conductistas en donde al alumno se le enseña o se le repiten ciertas medidas.

497. Existen muchos profesores que entienden la investigación en ciencias sociales, de una forma que fractura el viejo modo de hacer ciencia.

498. Se transfiere el modo de entender, de concebir el conocimiento en las ciencias naturales, con carácter hereditario.

499. Allí están los grandes problemas en lo que se llama investigación.

500. La universidad supone el ejercicio de la docencia.

502. La universidad supone el ejercicio de la investigación.

503. La universidad supone el ejercicio de la extensión.

504. Es un error suponer, que las cátedras son las instancias naturales.

505. La investigación debe entenderse como un eje transversal a todas y cada una de las asignaturas.

506. Allí ha estado la gran falla, no solamente de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, sino también de la universidad en general.

507. En la práctica, se sigue transfiriendo la vieja manera de concebir la ciencia.

508. La importancia de la perspectiva cualitativa, para comprender lo social y la subjetividad de la gente, a su sentir, a la experiencia vivida, a su memoria, a su relato, a la vida cotidiana de la gente, se queda en discurso.

509. La universidad y la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, si desean acometer procesos de investigación y crear escenarios y espacios que supongan la existencia de la consolidación de grupos de trabajo, deben tener una política.

510. Es allí donde quizás debe darse el decreto.

511. La asignatura Proyectos de Investigación tiene como objetivo terminal la elaboración de un proyecto de investigación.

512. En el siguiente semestre el alumno ejecuta el proyecto.

513. El proyecto se convierte en el trabajo de grado.

514. Algunos tienen la suerte de trabajar con tutores que les gusta la investigación.

515. Se consiguen resultados de investigación realmente interesantes.

516. Hasta qué punto se están creando condiciones para que se realicen las investigaciones.

517. Los trabajos de investigación deben ser una opción, no un requisito para optar a un trabajo de grado.

518. Concepción de la investigación como un eje que es transversal a lo largo de toda la carrera.

519. Debe existir desde el inicio y hasta el final de la carrera.

520. Se tiene una parcela, en donde hay un acercamiento en el Ciclo Básico que luego se olvida por larga data.

521. Posteriormente queda todo en un vacío.

522. Creación de espacios para que el estudiante vaya viendo si se identifica o no con procesos de investigación.

523. No se espera que todos sean investigadores.

524. Es nuestra responsabilidad crear espacios a lo largo de la carrera para que la persona se caree.

525. El estudiante debe carearse con esa realidad llamada espacios de intercambio y de investigación.
526. Debería haber profesores dedicados estrictamente a la docencia.
527. Debería haber profesores dedicados estrictamente a la investigación.
528. La concepción de asignatura como vía que supone que se logra investigación es un error.
529. Tiene que haber un espacio para conocer las técnicas.
530. Tiene que haber un espacio para conocer los procedimientos.
531. Tiene que haber un espacio para conocer las estructuras.
532. La investigación se hace cuando existe una gerencia que facilita y crea espacios
533. Va mucho más allá de las horas de clase, de las asignaturas y lo estrictamente docente.
534. Cuando el estudiante está elaborando el proyecto, se le invita a que trate de elaborar ese proyecto conjuntamente con una persona que esté investigando en el eje que ha decidido estudiar.
535. Al culminar el proyecto de investigación, pueden ejecutar ese proyecto con un profesor que ya se ha comprometido desde el marco de la asignatura.
536. El proyecto se puede acometer con orientaciones metodológicas que quedan abiertas y a juicio del profesor que en ese momento los esté acompañando.
537. Los profesores están ganados a trabajar con estructuras de corte en extremo positivistas.
538. Hay algunos profesores que quieren trabajar con nuevas tendencias.
539. Al final lo que se tiene es un conjunto de proyectos con diversas perspectivas, con diversas maneras de concebir las investigaciones en ciencias sociales
540. Es el resultado de un trabajo que se viene adelantando desde la Escuela de Relaciones Industriales.
541. Permite a los miembros de la Escuela de Relaciones Industriales y otros investigadores de otras escuelas, poder saber cuáles son las líneas de investigación de los profesores
542. Creación de espacios como laboratorios, centros de investigación.

543. Estos espacios van a propiciar en las instituciones la posibilidad de crear grupos de trabajo

544. Existe una manera distinta de concebir la investigación

545. Las investigaciones deben privilegiar los mundos de vida, la subjetividad de la gente, la experiencia contada

546. Surgimiento de profesores que tengan la posibilidad de poder estudiar lo social con nuevas pistas teóricas, metodológicas y epistemológicas

547. Lo que debe hacerse, más que convencer a los demás de la importancia que tiene la investigación, es aprender a respetar al otro

548. Lo importante es, no dañar la productividad del otro

549. Hay que trabajar en una comunidad de saberes que no tienen porque ser los mismos.

550. Existe un programa que se monta en tres grandes ejes.

551. Un eje que va dirigido a la determinación del planteamiento del problema o el objeto de estudio

552. El segundo eje del programa de la asignatura está dirigido en dos grandes aspectos

553. El tercer eje sería los aspectos metodológicos, donde el alumno se orienta al tipo de investigación que ha decidido acometer

554. Elaboración de los planes de ejecución, que tienen que ver con cómo va el estudiante a acometer el desarrollo del proyecto

555. Inexistencia del compromiso y la obligación de un profesor de otra cátedras, a área distintas a las de Proyectos de Investigación, de acompañar al estudiante en el desarrollo de su proyecto

556. El tutor que realmente existe es el que nombra el Consejo de Escuela de Relaciones Industriales

557. No todos los profesores de la universidad o de la Escuela de Relaciones Industriales o de cualquier otra escuela, están ganados a asumir el rol tutorial de una manera espontánea,

558. Hay un grupo de profesores que simplemente asume la tutoría como una designación de carácter obligatoria
559. La asignatura se imparte en un salón de clase
560. Se dan los contenidos programáticos que apuntalan a los tres grandes ejes
561. Dentro de la permanencia, se cumple labor de asesoría con los estudiantes
562. Las primeras clases son las más fundamentales
563. Tienen que ver con la discusión en torno a lo que son las relaciones industriales
564. Los estudiantes se dan cuenta que hay otras cosas que forman parte de aquellas cosas que hay que estudiar
565. Se va haciendo todo un esfuerzo por lograr el primer eje del programa
566. Logro de un área de conocimiento que se desea estudiar
567. Se pueden adelantar dos grandes errores.
568. El primer error es concebir las asignaturas con los mismos criterios con los cuales se imparte asignaturas tales como Contabilidad
569. Existen cursos que están profundamente hacinados
570. El problema está en una institución que no ha tenido la posibilidad de comprender que las asignaturas, deben ser abordadas con otros criterios
571. Existe una desarticulación entre los primeros semestres y el octavo o noveno.
572. Existencia de mecanismos que aseguren que no existan esas interrupciones en lo que se quiere en el marco de la investigación
573. Realización de evaluación continua.
574. No se realizan exámenes escritos o se hacen pruebas
575. Simplemente se hace un trabajo que es revisando a lo largo de todo el semestre
576. La asignatura Proyectos de Investigación está diseñada para que todo alumno que cometa errores, tenga oportunidades.
577. No puede perderse tiempo haciendo examen, quiz, evaluación.
578. La asignatura Proyectos de Investigación tiene un esquema de evaluación totalmente distinto.
579. Cuando hay que pasar las notas al sistema, siempre hay que agarrar “otros”.

580. Control de Estudios no concibe dentro de sus alternativas, un sistema de evaluación distinto al examen escrito, al examen oral, a la prueba, al parcial
582. La selección no fue pensada.
583. Comienzo por el Ciclo Básico
584. Tiene ofertas que permiten ingresar y comenzar a hacer carrera como docente
585. Nunca ví la posibilidad de cambiarme a otro departamento
586. No hubo que concursar en otro departamento ni en otra cátedra
587. Concursé en materias o cátedras afines a lo que yo venía trabajando.
588. Hace falta más inducción acerca de la importancia que debe tener la investigación
589. Precariedad de la investigación en la facultad
590. Es una asignatura en la cual se le dan ciertas pautas al estudiante para que realice un proceso de investigación.
591. No hay una cultura previa.
592. El trabajo se hace pesado.
593. Se enseña investigación aunque otros dicen, que la investigación no se aprende.
594. La investigación en bachillerato y primaria es transcribir textualmente…
595. Sigue siendo igual a pesar de que en los liceos funcionan los festivales de ciencias
596. Cuando llegan a la universidad, hay como que un desinterés, un desgano
597. La universidad no contribuye a fomentar el auge de la investigación
598. El profesor debe manejar las técnicas de hacer una investigación que da al estudiante
599. En Investigación Aplicada, los tutores dicen me nombraron tutor de un trabajo pero no tengo experiencia en investigación…
600. En el momento de su desarrollo, de su ejercicio esos profesores no ayudan mucho al estudiante
601. No pueden darse cuenta si está aplicando ciertas herramientas, ciertas técnicas.
602. El estudiante siente que está como en el aire

603. Muchos profesores no sienten la investigación como una actividad que ellos deben ejercer
604. Hace falta a nivel docente, formación en investigación
605. Muchos profesores están haciendo maestrías, especializaciones
606. Cuando son tutores, los que dicen es no sé nada de metodología de la investigación
607. Hay personas que quieren hacer investigación pero están solas…
608. Hay un poco de desinformación…
609. Algunos profesores quizás tengan ganas de publicar, tengan ganas de escribir pero no saben cono hacerlo
610. Hay una masa de estudiantes con mucha creatividad
611. Muchas ideas pueden surgir de ellos
612. Los profesores no saben canalizar las ideas de los estudiantes
613. Participación de los estudiantes en grupos de investigación
614. A lo mejor si hay grupos y uno no lo sabe, o cada quien está investigando por su lado
615. Cada quien está publicando por su cuenta
616. Realización de trabajos de investigación de manera aislada
617. La gente tiende a subestimarse y no hacer cosas que puedan ser muy valiosas,
618. Temor a que puedan ser descalificados
619. Durante toda su carrera los estudiantes deben hacer investigación en sus asignaturas
620. Si los profesores tienen carencias y no están formados en esa área, difícilmente pueden ayudar al estudiante
621. Se trabaja básicamente con el paradigma cuantitativo
622. los futuros contadores tengan que hacer su trabajo en el área netamente contable
623. Se les permite y pueden conformar equipos combinados, estudiantes de administración y contaduría
624. Las investigaciones están ubicadas hacia el trabajo de campo, pero con el paradigma cuantitativo

625. No sé si han desarrollado investigaciones bajo el esquema cualitativo
626. la investigación cualitativa no se ha desarrollado porque son muy pocas las personas que saben manejar las herramientas y las técnicas.
627. Todos se han formado bajo el paradigma tradicional
628. El programa plantea la posibilidad de trabajar con paradigmas
629. Predomina el paradigma cuantitativo
630. La formación del estudiante de contaduría, es muy operativa
631. La formación del contador es más que todo de estructuras matemáticas
632. Los estudiantes de administración tienen ciertas asignaturas que son más de interpretación, más de análisis.
633. Tienen ciertas asignaturas que son mas de situación de casos, estudiar la realidad y comprenderla.
634. La finalidad de la asignatura es ayudarles a construir un producto final
635. No se concibe como una asignatura
636. Tiene la característica de una asignatura, porque hay unos procesos
637. Presentación de la estructura de investigación
638. Indicación de los componentes que debe contener el informe de investigación
639. Exhortación a sacar una situación
640. Elaboración de un papel de trabajo donde se narre lo que está pasando de acuerdo a la información previa
641. Hay días en los cuales si hay clases magistrales
642. Se les dan pautas
643. Preparación de las clases
644. Presentación de láminas y textos para leer
645. Realización de algunas actividades
646. Presentación de objetivos distintos
647. Discusión en grupos
648. Talleres
649. Asesoría en clase
650. Complementación de la información teórica

651. La clase magistral con los ejemplos
652. Formación de una visión este clara de los elementos del informe.
653. Hay salones designados
654. Existe un plan de evaluación
655. Existe un programa
656. Semanas de asesorías, de consultas.
657. Realización de evaluación formativa.
658. Realización de una evaluación sumativa.
659. Entrega del informe
660. Realización de la retroalimentación o feedback
661. Repetición de la misma dinámica en la elaboración de la segunda fase del informe
662. Utilización exclusiva de los espacios del aula
663. Debilidad del poco hábito de la lectura
664. Se termina es conduciendo un proceso
665. Inexistencia de producción de conocimiento
666. Los productos a nivel de trabajos de grado es un relleno más para una biblioteca.
667. Se guarda en una biblioteca porque más nadie lo va a utilizar.
668. No hay construcción de conocimientos
669. Interesa más la cantidad que la calidad;
670. Interesa más cuantos trabajos de investigación se presentaron
671. Interesa más cuantos egresados salieron
672. Inexistencia de un análisis de la calidad del trabajo
673. Inexistencia de un análisis de contenido del trabajo
674. Lo que el estudiante piensa es graduarme a como de lugar
675. Subestimación del recorte del conocimiento,
676. Subestimación del efecto del recorte
677. Los estudiantes están en pos de una carrera, de un título.
678. Subestimación de la necesidad de salir a la calle con los conocimientos afinados.
679. Algunos estudiantes manifiestan gusto por la materia,

680. Superación de la percepción negativa de la materia
681. El estudiantado no le da importancia a la materia
682. Pasividad por la materia
683. Insatisfacción por falta de estudiantes que busquen mayor interés
684. Recarga de la responsabilidad en el profesor.
685. Se sacrifica Investigación Aplicada por asignaturas de la profesión
686. Fomento de la formación de profesores en el área de investigación
687. Creación de una cultura hacia la investigación
688. Invitación a trabajar en otra universidad con un grupo de profesores en el área de investigación.
689. Necesidad de materialización del intercambio
690. Imposibilidad de concebir un profesor que ignore la investigación.

SISTEMATIZACIÓN DE LA DECONSTRUCCIÓN (ESTUDIANTES)

SISTEMATIZACIÓN DE LA CATEGORIZACIÓN (ESTUDIANTES)

LISTADO DE NÚCLEOS CATEGORIALES

1. Molestia con la materia de métodos.
2. El fin de la materia es la realización de muchos trabajos, proyectos.
3. Se encarga de que el alumno aprenda cómo debe ser un proyecto, como debe ser una monografía.
4. Es algo fuerte pero realmente es muy bonita.
5. El profesor es un poco muy exigente con todas las cosas que enseña.
6. El profesor es una persona muy preparada, sabe muchas cosas.
7. Es una persona por tener tantas ocupaciones no dedica el tiempo que los alumnos merecen
8. Olvida que estamos en un nivel básico y que no debería ser todo tan rápido
9. A veces se le olvidan cosas o hace como si no llevara notas.
10. Lo que hace es mandar muchos trabajos, y el porcentaje que vale eso es, no va de acuerdo con lo que debería ser.
11. Explica la clase pero en un corto período de tiempo, o sea dura como.... 15 minutos explicando la clase manda el trabajo y se va.
12. En la fotocopiadora X tienen las fotocopias para que le saquen provechos a sus trabajos y a todo lo demás y bueno así más que todo.
13. No cumple las horas reglamentarias que están establecidas en el horario de clases.
14. Ha sido tan aparte con los alumnos que casi uno no le da importancia a lo que es Métodos de la Investigación.
15. Debería ser algo mucho mejor porque esos trabajos, eso que nos están enseñando nos va a servir para nuestro trabajo de grado, nuestra tesis.
16. Es una evaluación continua.

17. A mitad de clase o cualquier cosa tiene que salirse porque tiene un compromiso, el postgrado, el doctorado.
18. Enseñanza a medias.
19. Relacionamiento con el preparador.
20. El preparador es la persona que brinda ayuda, se encarga de enseñar todas las pautas que deben seguirse al hacer un proyecto o una monografía o todas estas cosas.
21. Realmente le da una importancia a cada una de las personas porque somos como sus alumnos.
22. Lo encuentra en el pasillo lo encuentra y le pregunta y el te responde.
23. Si se ha visto apatía, poca importancia.
24. Realmente uno prefiere irse a otras materias que son las que más le prestan atención, las que son más fuertes, las que los profesores si le dan la importancia, no como esta
25. Deben basarse es en que estamos en un Ciclo Básico y no en una especialidad.
26. Dedicarle las horas que están establecidas en los horarios.
27. Es muy importante porque ayuda en los métodos de investigación y el profesor explica cómo debemos investigar y como debe hacerse para no equivocarse en las investigaciones.
28. Ayuda con los trabajos y también en la vida.
29. A la hora de buscar los datos…se hace muy difícil encontrar.
30. El profesor no está consciente de que tan difícil es encontrar los datos.
31. Enseña partes de cómo debemos hacer la investigación.
32. Es como otro compañero más, porque interactúa con los alumnos.
33. El profesor debe tratar de poner, un poco más al tanto con respecto a lo que es el proceso de investigación.
34. Indicar con un poco más de precisión como podría hacerse para investigar.
35. Indica algunos sitios pero no indica, como moverse dentro de él.
36. El profesor manda a hacer una investigación que va a usar para hacer un libro.
37. Nosotros nos sentimos un poco abusados por eso.

38. No vemos clases, todo es en base a ese trabajo.
39. En realidad no se explica bien.
40. Lo poco que se hace, todo es en base al trabajo.
41. Desconocimiento del concepto de paradigma.
42. Sirve para hacer algún trabajo, pero una vez que me graduado ¿para qué me va a servir?
43. No hemos tenido talleres ni nada de eso.
44. El profesor llega con unas guías y de una vez nosotros tenemos que hacer todo así en base al proyecto de investigación que estamos haciendo para la materia.
45. En verdad no he aprendido nada.
46. Hay que ir a Caracas porque en Internet no sale nada de información, en ninguna parte hemos encontrado.
47. Como el profesor lo va a usar como un libro, puede ser un poco riesgoso para nosotros.
48. Es una de las materias más fáciles del primer semestre
49. Nos evalúan no tanto por prueba, si no más que todo son trabajos e investigaciones.
50. El profesor, está capacitada para dar la materia, porque tiene un post-grado.
51. Además de la materia te habla sobre otras cosas pues.
52. Es una persona que te da consejos, sobre temas de la vida.
53. De repente está hablando de un tema y se desvía un poco hacia otra cosa que no tenía nada que ver con el tema.
54. No es apática pues, sino que trata con todo el mundo.
55. Comparte con todas las personas, pues no como esos profesores que no habla con nadie, que da su clase y ya.
56. El horario es flexible.
57. Me gustaría que el profesor no faltara tanto.
58. Hemos visto clases sobre la modernidad, sobre la postmodernidad, modalidad cualitativa, cuantitativa, sobre como armar una tesis.

59. Uno de los conocimientos que he adquirido, es la diferencia entre modernidad y postmodernidad.
60. La materia es un poco aburrida.
61. Puede ser que ayude en un futuro al finalizar la carrera, a hacer la tesis.
62. La materia es interesante en cierto punto.
63. El profesor a veces se pone hablar y hablar y hablar entonces no hace la clase activa.
64. Hace una clase, como con flojera, con ganas de irse ya para su casa.
65. De estrategia, solamente explica las clases.
66. No fomenta la intervención de los alumnos.
67. Plantea tres objetivos por clase pero como llega tarde no le da tiempo de explicarlos todos, siempre da dos o nunca lo expresa completo.
68. Si da todas las clases a tiempo, podemos aprender más y podemos adelantamos más.
69. Al principio manda trabajos.
70. Hace exámenes que explica con anterioridad en la clase, que no tienen nada que ver con lo que explica en clase.
71. Son difíciles de verdad, todo el mundo sale mal.
72. Se sale del tema que debería evaluar.
73. No hace las clases más interactivas para que uno se interese más por la materia.
74. Si uno le hiciera cosas, fomentara la intervención uno viera la materia así como que con más interés.
75. Si fuera más activo uno llegaría como con más animo de ver la clase.
76. Es bastante preparado, pero ósea, pero si diera las clases dinámicas sería mejor.
77. Con lo del anteproyecto, la forma de enfocarse para realizar los objetivos específicos, generales, he aprendido bastante.
78. Uno tiene que tener poco, saber un poco de cada cosa como cultura general.

79. Al anteproyecto para cuando uno realice la tesis y todo eso tiene que ir, bien estructurado.
80. Si me gusta la materia, pero tampoco es que de una forma que me voy a enfocar solamente a esa.
81. Uno le dedica más tiempo que si a matemática u otras materias así.
82. Porque matemática prela mas materias y hay que mas estar más pendiente, es más difícil.
83. Me va hacer muy útil a lo largo de los cinco años que tengo que estar aquí… y para realizar algunos anteproyectos, algunos trabajos.
84. El profesor hizo el examen como que con doble intención, al explicar una cosa en clase y después colocar unas más difícil de interpretar en el examen.
85. Si hubiesen puesto más fácil el examen, hubiésemos salido mejor.
86. El profesor debe dar la clase más dinámica, aplicar mas técnicas de aprendizaje, como retroproyector, tríptico, hacer la clase más amena.
87. Métodos me parece que es una experiencia nueva.
88. Las evaluaciones deberían ser más creativas, más participativas.
89. Nos da miedo intervenir y eso deberían de tratarlo los profesores.
90. Que no sea la clase solamente el profesor sino interactuada para que se fuese más, más placentera.
91. Al momento de evaluar quizás te acuerdes más de una anécdota vivida en la clase, que recuerdes los puntos o que te estudies los puntos que te dieron en esa clase.
92. Nos enseña a como evaluar, evaluarnos nosotros mismos, y hacer una mejor investigación en el campo de trabajos de grado o tesis, nos prepara hacia ese camino.
93. Utiliza aparte de su voz, la pizarra y trata de que las clases sean reciprocas; pregunta el hacia nosotros y nosotros hacia él.
94. Son muy pocas las dinámicas que implementa.
95. Tiene dominio en la materia.

96. Habemos personas que no estamos pendientes de las clases sino solamente de cuando van a hacer las evaluaciones y cuanto es el porcentaje de ella.

97. En las partes que son investigaciones fuertes como es el inicio del anteproyecto, es mucho la investigación, mucho lo que se nos pide y en el porcentaje de la calificación es muy poco.

98. Le hicimos alguna remodelación al plan de evaluación.

99. Cuando le pasa algo a veces avisa en la cátedra y nosotros bajamos a preguntar si viene o no viene y a la hora que llega, si va a venir.

100. A pesar de que vemos cuatro horas de métodos y estamos prácticamente toda la tarde. con la profesora se nos hace placentero.

101. Que la clase no sea solamente escribir y escribir y estar pendiente de ella.

103. Interactuar entre nosotros mismos.

104. Tenemos como más interés en la materia porque solamente la vemos un día a la semana.

105. En esas cuatro horas tenemos que hacer lo que tenemos que hacer, lo que son dos días a la semana, tenemos que hacerlo un solo día.

106. Con respecto a las consultas nosotros vamos a la cátedra.

107. Vemos el horario del profesor y le hacemos alguna duda que tengamos.

108. Cuando la vemos en algún momento en la universidad le planteamos dudas y ella nos la aclara.

109. La estoy viendo por primera vez, no te voy a decir que me parece la más interesante de todas.

110. Todo depende también de cómo sea el profesor.

111. El profesor, no es un mal profesor, el explica su clase y se ve que tiene dominio de, de lo que explica, habla mucho.

112. El llega y te copia en el pizarrón o te dice, o que te copia, te dicta un ejemplo, dice tal cosa, es esto por esto y por aquello, hay diferentes tipos.

113. Se ve que sabe y utiliza muchos términos así que uno, palabras así que uno se queda así como, o sea no se qué significan entonces uno queda, queda igual prácticamente

114. Lo considero puntual, sale, sale a la hora que es.
115. Algunas veces falta a clase, no siempre, pero si ha faltado.
116. Da el plan de evaluación, pone las fechas, no las fechas específicas pero si más o menos como para que día son.
117. Dice este trabajo vale tanto y al final eso es lo que vale.
118. Nos explico que era, hermenéutica, heurística, lo que era este los tipos de métodos lo de los objetivos, ahorita nos está explicando lo del anteproyecto.
119. La voz y marcador y pizarrón.
120. No es el que te copia algo así un esquema o algo no, el lo que hace es por lo menos, te echa el cuento.
121. De eso que él te dice, hay una palabra así muy importante, entonces lo que hace es copiarlo es el pizarrón.
122. No todos te pueden decir lo mismo que te puedo decir, yo veo que en salón a veces hay como aburrimiento.
123. Tú te das cuenta, si están pendientes les hacen preguntas y todo eso, pero no son muchos, son pocos.
124. Nos mando dos trabajos luego nos mando una evaluación grupal y ahorita que estamos con lo del anteproyecto.
125. Todavía no sé ni el primer nombre de un preparador de un método.
126. Me vengo enterando ahorita que hay preparadores de método.
127. De una materia así teórica, no había escuchado nada de preparadores.
128. Decirte así que si me gusta es mentira, pero decirte que no me gusta tampoco, o sea la veo normal.
129. Le hace falta así como más chispa.
130. Habla, habla, habla y no mas por ahí lanza una que otra pregunta para que uno participe, no me parece que sea dinámico.
131. No creo que la estén dando por darla, tal vez ahorita uno no ve el por qué la dan, yo soy de los que piensan que si la dan es por algo.
132. Un profesor puede ser malo pero si tu le quieres echar pierna tú buscas aquí, buscas allá, donde sea.

133. Si nos explico cómo íbamos hacer todo, paso a paso nos entregó la fecha para cuando teníamos que entregarlo, la delimitación del tema, todo eso, lo dejó bien claro.
134. El dijo que él nos ayudaba, o sea que él nos iba guiando.
135. Con lo de la parte de la justificación, viene y nos dice háganlo en forma de pregunta.
136. No fue bien claro en decimos que era lo que teníamos que acomodar.
137. Ahorita mucha parte del contenido es elemental para el momento de la realización de la tesis.
138. Es importante trabajar sobre muchas fallas que existen y son evidentes como es la redacción y la realización del marco metodológico de un proyecto y eso es importante atacarlo ahorita.
139. A veces la estrategia no es la más indicada para el momento.
140. Para el momento de elaborar una entrevista o este tipo de trabajos de investigaciones que se está haciendo ahorita existen primero algunas cosas que es necesario reforzarlas.
141. En Métodos I hay fallas graves en redacción, hay fallas graves en la elaboración del proyecto, en la forma del planteamiento del problema e incluso en la misma teoría.
142. Las fallas de técnicas de presentación oral y esas cosas en general y lo que hay en métodos se atribuyen simplemente a la base, de la formación académica que se trae.
143. El apoyo no ha sido el indicado, ni la asesoría, ni nada de eso cuando hemos hecho actividades que le ha tocado al preparador.
144. No hay un respaldo necesario, en el sentido de que el preparador tiene que estar capacitado y reflejarlo y trabajar con el equipo de una manera más cercana.
145. Para que uno vaya y acuda al respaldo que debe brindar el preparador como un apoyo al contenido que nos está dando el profesor de la materia.

146. De haber tenido la ayuda del preparador pues se hubiese tenido un mejor resultado, las otras actividades que se han hecho han obtenido resultados buenos.
147. Se ha tenido el apoyo de las guías del material que asigna el profesor.
148. Se han hecho dos talleres con el apoyo del preparador y la entrega de los avances del proyecto de las entrevistas y la elaboración de las preguntas.
149. A lo largo de todo el semestre es necesario acudir a las guías para el estudio de los exámenes, para la elaboración de los trabajos.
150. He utilizado material de la UNlTEC, ellos hacen mucho énfasis en lo que es el área de proyectos y es muy elemental a lo largo de toda las carreras, es más cercano al alumno el lenguaje es mas coloquial, es una manera más dinámica de interactuar con el estudiante y funcionar más como apoyo.
151. El profesor tiene un material audiovisual bien bueno, las laminas que proyecta tienen esquemas, ilustraciones y está todo muy dinámico y fácil.
152. Usa una pedagogía bien efectiva en ese aspecto, para darnos la teoría de una forma más fácil, mas practica, siempre ejemplificado y sobre todo haciendo que cada quien sea capaz de internalizarlo y establecer ejemplos.
153. La dinámica que usa el profesor es lo que va a determinar la motivación del grupo en la materia y es sumamente importante.
154. La dinámica es un factor fundamental que repercute sobre los alumnos de manera positiva o negativa, y el rendimiento depende directamente de la dinámica que use el profesor, que sea la más eficaz de llegarle a todos y que cada quien sea capaz de obtener el conocimiento.
155. Métodos II me parece muy buena porque, vemos cosas que nos van a servir, nos trae muchos aportes para nuestro futuro para nuestra carrera.
156. Las formas en que nos enseñan todas esas cosas de método son buenas.
157. La información que nos están proporcionando está acorde con lo que es Métodos de investigación II.
158. Nos están enseñando bien a fondo lo que debemos hacer para un trabajo de investigación.

159.El profesor nos ha dado la suficiente información como para redactarlo muy bien y lo hemos realizado por pasos.

160.Hemos utilizado el método de la encuesta, observación directa; entrevistas previamente el nos enseño como lo íbamos a hacer.

161.Él nos ha hecho distinto tipos de evaluaciones talleres, exposiciones, exámenes escritos.

162. Para enseñamos el también realiza ejercicios en el aula de clase, nos pone ejemplos, que copiemos ejemplos en la pizarra.

163.Siempre el profesor nos exige que vayamos preparados a clases, que tenemos que saber lo que se va a desarrollar en la clase así no llegamos nada perdidos.

164.Tenemos que ir preparados para la clase porque sino, que hacemos ahí, estamos perdiendo el tiempo.

165. Si es estricto, siempre está preguntando las cosas pues, que están en la clase.

166. En las evaluaciones casi siempre va todo lo que hemos visto pues, las lleva bastante completa.

167. Nos desenvolvemos todos en clase, es un grupo bastante sólido, es chévere no tenemos problemas.

168. Siempre trabajamos en equipo.

169. Se supone que todos colaboramos para realizar los trabajos y todos hacemos, casi igual la cantidad de trabajo.

170. Si nos ponen a trabajar individualmente creo que tenemos el mismo resultado.

171.Lo único que hay por ahí un programa de preparadurías, que es como complemento a lo que nos da el profesor.

172.Es un complemento que siempre no los dan retrasado, debería de ser antes para que cuando nosotros presentemos el taller en los trabajos no tengamos dudas ni errores.

173.El preparador no explica tan bien como el profesor que nos da la clase, pero sin embargo no es tan mala la explicación.

174.Deberían haber más preparadores o estar en un turno específico, que cumplan los horarios de consultas.

175.Casi nunca; a la hora de tu tener una duda no tienes un horario de consulta de preparadores que tú te vas a confiar que a esa hora vas a ir y a esa hora va a estar.

176.Recomendaría a la cátedra que buscara y adiestrara a los preparadores porque deben de haber estudiantes que estén capacitados como para dar esas preparadurías.

177. Nosotros nos estamos dando cuenta, porque siempre cuando tenemos una duda, hay ausentismo de preparadores.

178. La materia de métodos puedo decir que es buenísima.

179. El profesor nos ha tratado bien, nos motiva.

180. Nos habla de lo que es la materia de métodos de investigación con respecto a nuestra carrera.

181. Nos pone ejemplos laborales siempre nos está motivando y como que dándonos ideas para lo que va a ser nuestra profesión.

182. Te dice pues como son las cosas en realidad en el campo laboral.

183. Ha sido bastante responsable. Es bastante puntual siempre está a la hora.

184. Metodología de la investigación para mí es una de las materias más importantes.

185. Nos va a dejar mucho aprendizaje, porque es la que nos va a servir a la hora de cuando nosotros vayamos a hacer nuestro proyecto de grado.

186. Me parece a mí que es una materia que debería aplicarse es en otros semestres…por lo menos como en el octavo semestre algo así, si la materia estuviera en ese semestre no estuviésemos tan perdidos del segundo al octavo es mucho tiempo.

187. Si tú le pones atención es algo que queda, pero cuando tu llegas al octavo semestre ya hay muchas cosas, que se te van a olvidar.

188. Nos ayuda a interpretar y a lo largo de la carrera es puro interpretar.

189. A mí me parece que sí, que si nos sirve para todo, para toda tu vida cotidiana.

190. Tiene muy buenas técnicas de evaluación, es un profesor que habla mucho con los alumnos hace diferentes cosas.

191.Él nos mando guías, había una guía que tenía un lenguaje muy difícil, o sea muy complicado.

192.Antes de la prueba el nos hizo muchos ejercicios, muchos tipo taller, no tenían ponderación pero eran formativos.

193.Eso es algo que nos iba dando agilidad para la hora de la prueba no perder tanto tiempo.

194.No solamente era ese taller si no que él nos mandaba muchas cosas para nosotros practicar y cuando llego la prueba se me hizo mucho más fácil.

195.Una de sus técnicas es que él lleva muchas láminas para retroproyector, muchos acetatos.

196. Él nos los fue explicando poco a poco.

197. Resumió las guías de manera que se nos hiciera más fácil a la hora de estudiarlas, a la hora de interpretarlas para la prueba y esas cosas.

198. Para la primera prueba, los talleres que él nos hizo me ayudaron mucho.

199. Eran cosas que yo en realidad en Métodos I no había aprendido.

200. En la clase siguiente el nos trae que si pequeños casos en hojas y nosotros lo resolvemos en la prueba pero el nos da los casos y no hay que comprarlos ni nada.

201. A la hora de las guías él es muy teórico y muy estricto de que nos las tenemos que leer y todo, pero él es un profesor dinámico.

202. No solo se basa en que "aquí están las guías y vamos a hacer las pruebas".

203. Yo pienso que así es como nosotros aprendemos mas, que estar "caletreandose" una guía completa y cosas así.

204. Hicimos una exposición de las mismas guías que él nos mando al principio.

205.Nos mando a hacer un mapa, fue de una guía, todos los grupos tenían que preparar la misma guía ahí se veía la originalidad de cada grupo.

206.Era la misma tuya pero tu tenías que buscar diferentes aspectos importantes fue puro formativo pues no tuvo nota.

207.Cuando tú tienes mucho material para leer y muchas cosas para leer tú te aburres y no las lees.

208. Las guías de lo cualitativo son largas y el nos las resumió en un cuestionario y a mí eso me parece que eso es más fácil porque tú buscas las preguntas y con eso te vas guiando en vez de leer todo.
209. Hemos hecho dos talleres, que son talleres que según nos han informado es para cuando, para cuando tengamos es... cuando nos falte nota.
210. Solo tengo información de que es otro preparador que es para las mañanas.
211. Yo pienso que si es un poco deficiente en ese aspecto pues, porque debería de haber más de un preparador.
212. Cuando nos tocó hacer el proyecto el profesor ya nos había dado las encuestas y nos había dado el problema nosotros teníamos que aplicar las encuestas y todo eso y entonces hubo muchas personas que les costó mucho porque había que hacer una grafica de cada pregunta.
213. Si hubiese venido el preparador antes y nos hubiese explicado como tenemos que hacer los gráficos y esas cosas este, no hubiésemos pasado tanto, tanto rollo buscando.
214. La primera preparaduría fue apenas entregamos el trabajo que él nos mando.
215. Yo pienso que si debería hacerse un poquito más seguido.
216. Poco a poco pues él fue como cediendo el fue como reduciendo la cantidad de guías.
217. Las guías estas guías de verdad que si, si hay unas que si son fastidiosas pero el profesor como te dije el nos las ha hecho que se nos haga más fácil.
218. A pesar de que él no las explico muchas veces la prueba si estuvo un poquito larga.
219. Nos mando a hacer descripción del problema después a este sacarle las variables, después a operacionalizar las variables, nos mando a calcular una muestra.
220. Mi experiencia ha sido gratificante y aburrida.
221. Si presto la atención, que eso también queda de parte mía yo pienso que está bien, si puedo hacerla.
222. La profesora ha asistido siempre a todos los temas vamos al día.

223. Quitando lo del preparador que de repente apareció de la nada y quiere dar los talleres. los sábados para mí se ha cumplido bien la planificación.

224. La profesora es chévere, ella trata a todos por igual siempre nos dedica tiempo a cada uno.

225. Aprendí muchas formas para idear proyectos y realizar escritos,

226.La materia me parece "ladilla" "fastidiosa" lleva a realizar investigaciones y a formular problemas a escribir y expresar los conocimientos de forma, no sé, veraz por decirlo de alguna manera.

227. Adquirí destreza para la redacción habilidades para este, interpretar escritos y las lecturas también.

228. La cátedra va bien; va bien encaminada y si, su objetivo es formar este, profesionales para la investigación.

229. Ella se esfuerza por hacemos comprender nos explica y atiende muy bien a nuestros llamados.

230. A la hora de explicar las clases lo hace con un retroproyector la mayoría de la veces bueno casi todas las clases, pone diferentes laminas, este la investigación cuantitativa, luego vimos la investigación cualitativa.

231. El grupo es un poco difícil de dominar y como es tan tranquila la toman como a juego pues y empiezan a hablar.

232. Muchos no le paran, todos se sientan atrás a veces le hace preguntas así de repente, y por supuesto no las saben responder porque no le están parando.

233.Se podría decir que son bastantes flexibles, primero hicimos un mapa mental, luego dos parciales como siempre se hace.

234. Trabajamos con un proyecto ahora estamos haciendo un trabajo de entrevistas.

235. En la variedad tú logras aprender o sea de la manera que a ti te convenga.

236. Como todo contenido y la idea está en, en estudiarlo pues, leerlo y analizarlo y así lo entiendes y lo aprendes rápido.

237. Hemos hecho varias cosas dos talleres y el mapa mental los parciales individuales.

238. Se supone que si estas en un salón es para prestarle atención o aunque sea aburrido no puedes hacer más nada pues, tienes que aprender.

239. Cada clase nos dice que si queremos revisar las notas, para ver si están bien.

240. Es flexible también a la hora de que si va a presentar una evaluación, ella está muy pendiente que se acerquen para ella dar fecha o dar oportunidades.

241. Tiene que mejorar un poco eso, en cuanto al dominio de grupo ponerle más, ósea, que se haga respetar un poco más.

242. Con respecto a lo que tiene que ver con la metodología, metodología I me ayudo mucho a centrarme un poco en lo que iba a ser, este mi carrera como tal.

243. Era una metodología bastante extensa eh, donde te mandaban a leer mucho.

244. Las relaciones industriales es una carrera multidisciplinaria eh! tienes que saber de todo un poco para poder complementar.

245.Se requiere que el licenciado en Relaciones Industriales sea como un utility.

246. Va más a la teoría, a la razón de ser de la metodología como tal.

247. Metodología II es totalmente diferente, continua el camino pero de manera diferente, desde el punto de vista práctico.

248. Fue la primera en materia desde que yo estoy en FACES que me llevó a un trabajo de campo como tal.

249. Me ayudó muchísimo porque el aprendizaje que se obtiene ahí lo vas a continuar repitiendo en, en una, una y otra vez en las demás, en las diversas materias.

250. Cuando a ti te mandan a hacer un trabajo tú tienes que cumplir con una serie de parámetros específicos como tales y metodología II te abre el camino para que tu los veas.

251. A nivel teórico de lo que es la metodología y proyectos de investigación lo que se trata es de cómo que enfocarte en lo que ya tienes, toda la estrategia teórica y a la vez practica de la carrera como tal y entonces te ubicas en un contexto, te ubicas en un problema determinado que tú quieras estudiar y allí

lo vas a analizar para poder llegar a lo que normalmente requieren en la facultad que es un trabajo de grado para poder graduarte.

252. Uno de los puntos más álgidos de lo que tiene que ver metodología como tal, es que tienes que trabajar en grupo.

253. Se hace un poquito difícil entonces aprender a coordinar y trabajar en grupo desde el primer y segundo semestre.

254. Hacer que esas personas se adecuen al ritmo de trabajo si se le puede decir unas pautas bien establecidas de acuerdo a las experiencias que ya tuviste a lo largo de la carrera.

255. Te ayuda por lo menos en Metodología II cuando ves las historias de vida este en los determinados momentos, en el momento de recopilar una información a hacer encuestas, entrevistas que es lo que es más oportuno para cualquier tipo de investigación.

256. Lo que va a cerrar mi ciclo va a ser el próximo semestre vamos a ver qué tal me puede ir y que tal fue el conocimiento que yo pude obtener durante estos nueve semestres y enfocarlos directamente a lo que es mi trabajo de grado.

257. Métodos I es la más complicada cuando la vi.

258. El profesor era muy exigente, o sea con lo que era el planteamiento del problema y todo lo referente a la evaluación de un informe.

259. Métodos II, la profesora era más flexible se dedicaba mucho mas al dinamismo con nosotros y que uno aprendiera.

260. El profesor de Métodos I, mandaba a investigar y no había el material bastante.

261. Cuando ya vimos pre-tesis, fue el mismo profesor que me dio Métodos I.

262. La metodología como uno ya la conocía, fue diferente, uno se dedicaba más a los libros, estudiaba.

263. Una mejor interacción entre el profesor y el estudiante, que no solo el profesor deje un material en la fotocopiadora.

264. Tiene que haber más interacción entre lo que es el profesor y el estudiante.

265. En la pre-tesis, tú ya has recorrido lo que es Métodos I y Métodos II, ya conoces un poco más sobre lo que es el planteamiento del problema, durante toda la carrera vives elaborando trabajo.

266. Ya es puro documentarte buscar mayor información.

267. Cuando ves Métodos I en el primer semestre tu no conoces nada prácticamente, es esa la parte donde el profesor debe acompañarte y estar contigo.

268. Al principio debe ser más flexible, o sea laminas de transparencia algo más audiovisual para que tú conozcas de que te está hablando, no solamente los textos, que tú nunca lo has visto y no sabes qué es eso.

269. Para realizar trabajos uno necesita conocer la metodología.

270. Cuando uno empieza a ver metodología en el primer semestre te dan la metodología, lo necesario, pero también es importante que estén más arriba.

271. Son conocimientos que posiblemente también hay que recalcarlos, para hacer la elaboración de lo que es el proyecto, la tesis debes tenerlo muy reciente.

272. Una materia que te de una base para la elaboración de trabajos.

273. Ahorita no sé cómo es la metodología, cuando vi la preparaduría en aquel entonces tú cumplías un horario, asistías a clases y me parecían excelentes, una gran ayuda.

274. Necesitabas más apoyo del docente, porque el muchacho simple y llanamente no conocía todo.

275. Ya a estas alturas me siento capacitado, para la elaboración de mi trabajo de grado, o sea más con la parte de mi pre-tesis, sentí que aprendí lo necesario por lo menos para elaborar mi trabajo.

276. Fue exigente y con eso aprendí más, me tuve que dedicar más y ya tuve una buena nota.

277. Me parece que con los conocimientos que tengo, puedo seguir elaborando varios trabajos.

278. Cuando yo la vi te hacían dos parciales, y la elaboración del trabajo final, y el trabajo final, tenía la mayor nota, si no pasabas el trabajo final, no pasabas la materia.

279. Que salgas bien en un examen no demuestra que adquiriste conocimientos.

280. La gran mayoría de los estudiantes de la facultad de ciencias económicas y sociales no nos consideramos investigadores.

281. Entendemos el compromiso social que tiene la universidad de Carabobo en promover la investigación.

282. La universidad debe tener herramientas claras a nivel de capacidad humana así como de herramientas técnicas para que el estudiante realice su trabajo de investigación.

283. Un ámbito de conocimiento en donde los problemas de investigación son muy limitados.

284. Tenemos problema con encontrar el problema que vamos a investigar.

285. No orientan al estudiante en formular un problema, en plantear un problema en buscar objetivos específicos que complemente un objetivo general, lo que es en realidad la investigación.

286. Cuando llega a la materia de proyectos de investigación se encuentra con la dificultad de buscar una problemática.

287. Necesitan buscar una respuesta al problema, entonces debe acudir a las empresas y estas no le van a dar mayor información.

288.El estudiante siempre lo que hace es buscar los problemas en base a proyectos de investigación o trabajos de investigación ya realizados, en donde el simplemente cambia algunas palabras y ya encuentra un nuevo problema de investigación.

289.Lo que pasa es que el estudiante, aborda metodologías de la investigación I y II a principios de la carrera.

290.Comienza a subir en el pensum con materias muy de su carrera y se le olvida un poco lo que es metodologías de la investigación.

291. Muchas de esas herramientas que vagamente se le dieron en el principio de la carrera ya están olvidadas.
292. Debieran reformular el pensum de manera que metodología de la investigación I y II estén un poquito más este, ya a un nivel de que el estudiante ya una vez terminadas las materias de metodología de la investigación I y II entre en lo que es el proyecto de investigación.
293. Uno culmina su trabajo de investigación, cuando culminan los objetivos específicos.
294. Uno se plantea en base a un objetivo general, varios objetivos específicos a medida que uno va investigando y va culminando el, va obteniendo resultados de cada una de la investigación de cada uno de esos objetivos específicos es que llega al objetivo general y es donde uno dice que termina la investigación.
295. Porque el sistema de evaluación es el mismo el sistema de evacuación al que la universidad de Carabobo nos tiene acostumbrados o sea exámenes parciales, este una que otra exposición.
296. Más allá de la forma de evaluación, es la forma de cómo sembrar el conocimiento a los estudiantes para que este conocimiento quede grabado.
297. Cuando llega a proyectos de investigación ni se acuerda lo que es marco teórico, ni se acuerda lo que es la formulación de un problema, no se acuerda lo que es la definición de un objetivo específico en fin, es cuando tiene todos los problemas.
298. Los objetivos específicos, esos son los aspectos más importantes muchos estudiantes fallan en plantear un problema y más aun fallan en establecer unos objetivos específicos.
299. Se plantean objetivos específicos muy difícil de este, de, de resolver o se plantean objetivos específicos que nada tienen que ver con el proyecto de investigación.
300. Antes de hacer lo que es el proyecto de investigación en el sexto, séptimo semestre no me acordaba.
301. No ser tan complejos en la búsqueda de un problema de investigación.

302. Mientras sea un problema sencillo, y que en realidad sea un problema no se lo creen por creárselo van a encontrar esos objetivos generales y específicos, y se pueden buscar resultados sin mayor complejidad.

303. La universidad de Carabobo en algunos ámbitos, en algunas áreas de investigación están muy dotadas de, de tutores, personas que tiene conocimiento a profundidad pero en otras áreas es exactamente lo contrario.

304. Esta en la inteligencia del estudiante en el hecho de buscar un tema de investigación en un área donde la universidad te ofrezca tutores y asesores que tengan la capacidad de ayudarte en el trabajo de investigación.

305. Recuerdo que en Métodos I me mandó la profe un trabajo de campo que nos sacó canas azules a todos.

306. En aquel entonces yo no trabajaba y tenía más tiempo para hacerlo.

307. Los compañeros que trabajaban, la mayoría no lo entregó y algunos pagaron para que se lo hicieran.

308. Lo que pasa es que la profesora era muy necia.

310. Si hubiera estado en la noche seguro que me raspan porque en la noche es más bravo todas las materias.

311. Me acuerdo que cuando me tocaba esa materia a primera hora, mis compañeros se dormían en plena clase.

312. La profesora exigía demasiado y yo llevaba mala base de Métodos I.

313. Todo el mundo dice lo mismo, que mas bien parecen profesores de historia.

314. Ellos deberían cambiar el modo en que dan esas materias.

315. Esas materias podrán ser muy importantes para uno, pero son materias muy aburridas y imagínate una materia aburrida, y aburrido el profesor que la da, es mucho más aburrido y necio.

316. Creo que si uno no viera esas materias uno no estuviera preparado para hacer tesis.

317. La gente no le gusta esas materias es por el modo en que usan los profesores que las dan.

318. Deberían usar técnicas para que los alumnos no se aburran en las clases y deberían comprender un poco más a los que estudiamos de noche ya que no nos queda tiempo en la semana para hacer los trabajos.
319. Eran puros exámenes y trabajos de investigación que eran muy largos.
320. En Proyectos uno consolida y organiza los conocimientos de métodos.
321. Es buenísimo porque le hacen a uno todas las correcciones que tenga y te asesoran para que te salga bien.
322. Proyectos es de gran ayuda para la tesis a pesar de que uno con la pre-tesis se siente con la soga al cuello.
323. Comience mucho antes a organizar sus ideas y escoger el tema para su tesis e incluso empezar unos tres semestres antes o más a recoger información para que después no se te acumule todo y estés más desahogado.
324. Dejamos todo para última hora y creemos que proyecto es solo para eso.
325. Se comience a cuadrar el proyecto a partir del quinto semestre y que no se deje acumular todo porque después lo que se va es a sufrir.
326. No me saldría de clases ni hablará con mis compañeros cuando el profesor esté explicando la clase.
327. No solo en métodos sino en todas las demás materias sobre todo las numéricas que requieren de mucha atención y práctica
328. Deberían ser más flexibles y usar otras técnicas de enseñanza que hagan la clase más interesante y que motive a los alumnos.
329. Lo único que se me grabó de eso fue que lo cuantitativo es de los números y las cantidades y predomina el uso de matemática y estadística, y lo cualitativo se refiere a las cualidades de las personas que están siendo objeto de investigación.
330. Me vi obligada a aprender todo lo que implica una o la otra, incluso gracias a que estaba bien clara al momento de empezar la tesis fue que me decidí a hacer una investigación cuantitativa.
331.Una persona que no las haya visto no se sentiría capaz de hacer una tesis de grado.

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (DOCENTES)

PROTOCOLO 1D.: Experiencias investigativas profesorales.

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
110	Porque el noventa y cinco por ciento de las asignaturas que cursé había la entrega de un trabajo final.	Experiencias de pregrado y postgrado	**Experiencias investigativas profesorales**
111	Yo diría que todos…no hubo un profesor que no incentivara a la investigación.		
112	Sumo todas las que trigo de pregrado…y en la parte de postgrado.		
113	En Planificación se hacían muchas investigaciones, de hecho, asistíamos a cursos.	Talleres	
114	Hicimos varios talleres.		
115	Yo entré por ahí, por Técnicas de Estudio, y bueno, y ahí comenzó mi experiencia…en Metodología de la Investigación.		
116	Cuando hice mi investigación del doctor I….	Publicaciones	
117	La experiencia culmine en un libro…o un papers…		
118	Esto que se observa ahorita (publicaciones) es el resultado de un trabajo que se viene adelantando desde la escuela…		

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (DOCENTES)

PROTOCOLO 1D.: Experiencias investigativas profesorales

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
119	Antes de comenzar el semestre, yo me siento en mi computadora y me pongo a tratar de diseñar un proyecto, mi proyecto de semestre pues, que es lo que yo voy a investigar en el semestre.	Ejecución de proyectos	**Experiencias investigativas profesorales**
120	Ha sido en mi opinión muy positivo…por que nos ha permitido a los miembros de la escuela…y otros investigadores de otras escuelas…que se han incorporado, poder saber cuáles son las líneas de investigación de los profesores.	Líneas de investigación	
121	Uno se da cuenta de la importancia que reviste para la universidad, crear espacios como laboratorios, centros de investigación, porque van a ser esos espacios y no otros, los que van a propiciar en las instituciones, la posibilidad de crear grupos de trabajo.	Centros de investigación	

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (DOCENTES)

PROTOCOLO 1D.: Experiencias investigativas profesorales

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
122	No hay cultura previa y entonces siento que el trabajo se nos hace pesado.	Cultura previa.	**Experiencias investigativas profesorales**
123	La universidad no contribuye…en buena medida y buena forma a fomentar ese auge de la investigación.	Fomento	
124	Hay personas que quieren hacer investigación pero están solas.		
125	Y ellos pudieran también participar en grupos de investigación.		
126	A lo mejor si hay grupos y uno no lo sabe.		
127	Cada quien está investigando por su lado…cada quien está publicando por aquí, por allá, y esté haciendo algún trabajo de investigación de manera aislada.	Aislamiento	

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (DOCENTES)

PROTOCOLO 1D.: Experiencias investigativas profesorales

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
128	En cierta medida muchos profesores no sienten la investigación como una actividad que ellos deben ejercer.	Inexperiencia	**Experiencias investigativas profesorales**
129	Me dicen: me nombraron tutor de un trabajo pero yo no tengo experiencia en investigación.		
130	Hace falta aquí a nivel docente…formación en investigación…	Desinformación	
131	Hay un poco de desinformación…eso hace que se sienta que algunos profesores quizás tengan ganas de publicar, tengan ganas de escribir, pero no saben como hacerlo.		
132	En pequeñas cofradías que son muy exclusivas.	Cofradías	
133	Quizás la gente tienda a subestimarse y no hacer cosas que puedan ser muy valiosas, pero quizás no las hace por temor a que se las puedan descalificar.	Subestimación	

CONCLUSIÓN:

La categoría "Experiencias investigativas profesorales" refiere la actividad investigativa de los docentes, los productos investigativos generados en la misma y su proyección en su quehacer docente y el aprendizaje de los estudiantes en torno a la investigación social. En este aspecto cabe significar que las cátedras de Metodología de la Investigación de la FaCES-UC, son privilegiadas al contar cada una con profesores ordinarios e incluso contratados, con grado doctoral e incorporados al Programa de Promoción al Investigador (PPI), o profesores que sin aún serlo, están cursando estudios doctorales. Sus experiencias investigativas van más allá de los trabajos de ascenso y las tesis de maestría o doctorales presentadas, incluyen, artículos en revistas científicas, ponencias en eventos científicos, y en algunos casos publicación de libros. Algunos profesores, a través de microproyectos de investigación, incorporan a sus alumnos a las "líneas de investigación" que desarrollan.

Lo profesores que no se encuentran en la situación anterior, señalan que en la facultad no hay "cultura previa" de investigación y en consecuencia, se hace necesario el "fomento" de la misma. Con la subcategoría "aislamiento" hacen notar que el trabajo investigativo de la facultad se realiza de manera aislada e individualizada.

Cabe significar que los profesores investigados, a excepción de uno de ellos que es egresado en educación, son especialistas en sus respectivas áreas de conocimiento, pero con escasa formación docente.

Los profesores participantes en el estudio como de la FaCES-UC, en materia de investigación, poseen una formación en investigación, idónea y pertinente a los fines de desarrollar procesos de aprendizaje e investigativos que permitan a los estudiantes cursantes en asignaturas del área de investigación, desplegar prácticas para desarrollar experiencias de investigación que les propicie construirse como sujetos de investigación y conocimiento.

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (DOCENTES)

PROTOCOLO 2D.: Escenarios de las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
134	Metodología de la Investigación no es una materia única y exclusivamente de aula.	Multi-espacial.	**Escenarios de las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social**
135	Irnos a otros espacios.		
136	Es nuestra responsabilidad crear espacios a lo largo de la carrera…el estudiante se caree con esa realidad…que llamamos espacios de intercambio y de investigación.	Espacios de intercambio.	
137	Lastimosamente va llevándonos hacia que la materia se vuelva prácticamente de aula.		
138	Yo trato que las actividades se realicen en el aula, que se reúnan en el aula.	Aulas.	
139	Si, Utilizamos sólo esos espacios (aulas).		
140	Ellos andan buscando información.	Realidad.	
141	Ellos no necesitan venir una vez que termina la actividad…presencial.		

CONCLUSIONES:

En torno a la categoría "Escenarios de las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social" y con la subcategoría "multi-espacial", los docentes señalan que las asignaturas de Metodología de la Investigación no son materias exclusivamente de "aula", y que docentes y estudiantes deberían ir a otros espacios, a la realidad, donde ocurren los fenómenos o hechos sociales a investigar. Se trata de colocar a los estudiantes de cara con las problemáticas sociales en los lugares de ocurrencia: ir a las empresas, a las instituciones, a los barrios, etc. Lamentablemente existen obstáculos que imposibilita la instrumentación de esta estrategia.

En las manifestaciones de los profesores entrevistados, se aprecia que éstos están conscientes de que los fenómenos sociales, para su mejor comprensión, ameritan estudiarse sus los contextos de ocurrencia, no obstante, en las cátedras y asignaturas no existen planes y programaciones formalizados al respecto. La visión escolarizante de las prácticas pedagógicas e investigativas, las confinan a las aulas, a los días de clase y horarios establecidos, sin ceder espacio y tiempo para actividades fuera del recinto escolar. Formal e institucionalmente no hay acuerdo o concertaciones con empresas, instituciones públicas y privadas, organizaciones vecinales, etc., para la implementación de programas y proyectos investigativos que propicien las experiencias de investigación de los estudiantes.

Los estudiantes, para el desarrollo de sus ejercicios investigativos, acuden, por cuenta propia, a instituciones o escenarios sociales, sin el apoyo formal y comprometido de profesores, de cátedras o de la facultad.

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (DOCENTES)

PROTOCOLO 3D.: Dispositivos didácticos

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
58	No me quedo con una sola técnica.	Diversidad de técnicas.	**Dispositivos didácticos**
59	No me gustan mucho las clases magistrales.		
60	Combino y así el estudiante se siente más motivado.		
61	Mis clases se identifican por tener exposiciones, talleres, debates, exposiciones, mapas conceptuales...intervenciones dirigidas.		
62	Hay días en que si hay clases magistrales, se les dan sus pautas, preparo mis clases, llevo mis láminas…textos y los pongo a leer.	Clases magistrales.	
63	Hay momentos que mis clases las convierto así como un "Quien quiere ser millonario".	Creatividad.	

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (DOCENTES)

PROTOCOLO 3D.: Dispositivos didácticos

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
64	He implantado cine-foros.	Técnicas participativas	**Dispositivos didácticos**
65	Me gusta mucho lo que es la construcción de mapas conceptuales.		
66	El Phillips 66 también lo realizo.		
67	Trabajo con estudio de casos.		
68	Los mini-debates que se generan en el salón de clase		
69	Me llevo por ejemplo, unos objetivos distintos, se los doy en grupos y comenzamos a discutir.		
70	Esos talleres, esa asesoría en clase nos permite completar la información teórica, la clase magistral con ejemplos		
71	Hago un feed-back de la clase anterior.	Retroalimentación.	
72	Hago una clase semi-magistral, hago mi breve introducción.		

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (DOCENTES)

PROTOCOLO 3D.: Dispositivos didácticos

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
73	Mandarlos a leer la prensa diaria, mandarlos a que se ubiquen en un tema.	Actualización	**Dispositivos didácticos**
74	Me van a hacer un portafolio de material y con ese material del portafolio me hacen un ensayo.	Aplicaciones prácticas	
75	Tráiganme un papel de trabajo donde ustedes narren lo que está pasando de acuerdo a la información previa.		
76	Yo pienso que es importante la parte de los ejercicios.		
77	Les va a quedar son los ejercicios.		
78	La única manera de que ellos internalicen lo que es la objetividad o subjetividad o como se aplica un cuestionario o eso, es haciéndolo.		
79	No veo otra manera de aprender…que no sea haciéndolo		
80	La teoría es importante, pero ellos no van a terminar de sentirlo, de entenderlo, sino cuando lo pongan en práctica.		

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (DOCENTES)

PROTOCOLO 3D.: Dispositivos didácticos

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
81	No se realizan exámenes escritos o se hacen pruebas, simplemente se hace un trabajo que se va revisando a lo largo de todo el semestre.	Exámenes	**Dispositivos didácticos**
82	Nosotros no podemos perder tiempo para estar haciendo en las pocas horas de clase que si un examen, que si un quiz, que si una evaluación, eso no da tiempo.		
83	Cuando volví no me atrevía a hacer las relajaciones y eso de la música.	Relajaciones	
84	El superaprendizaje se fundamenta en la visualización, la relajación, la respiración y la música.		
85	Uno les va hablando, van escuchando la música y entonces empiezan a relajarse…		
86	Ahorita que estamos haciendo la relajación, comenzamos por eso…		
87	No veo otra manera de aprender…que no sea haciéndolo		

CONCLUSIONES:

En la categoría "Dispositivos didácticos", referida a las estrategias de aprendizaje implementadas para desplegar las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social, mediante las subcategorías "diversidad de técnicas", "clases magistrales", "aplicaciones prácticas", "técnicas participativas" como Phillips 66, estudio de casos, mini-debates y talleres; "exámenes" y "relajaciones", los docentes señalan la utilización de diferentes dispositivos didácticos en las prácticas pedagógicas e investigativas de aula.

Los docentes concuerdan en que no hay otra manera de prender la investigación que no sea haciéndolo, de allí la importancia que otorgan a la realización de ejercicios, principalmente a lo que a proyectos investigativos se refiere.

Respecto a esta categoría, consideramos oportuno resaltar en base a nuestras vivencias y observaciones, que en los cursos de asignaturas referidas a la investigación en la FaCES-UC, los profesores privilegian las clases magistrales, con escasa o nula participación de los estudiantes, la cual se reduce a la realización de ejercicios investigativos, en forma grupal o individual, bajo la asesoría del profesor. En las clases, es exigua o inexistente la reflexión y discusión entre los estudiantes, de los contenidos referidos a la investigación.

Contrariamente a lo manifestado por los profesores, pudimos observar que los mismos privilegian la estrategia de clases magistrales y la realización de talleres por equipos de alumnos.

Cabe destacar que las estrategias son establecidas unilateralmente por los docentes y no por concertación con los estudiantes.

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (DOCENTES)

PROTOCOLO 4D.: Dispositivos de evaluación

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
88	Trabajos de investigación, uno cuantitativo y otro cualitativo.	Proyectos de investigación.	**Dispositivos de evaluación**
89	Me presentaron el proyecto, lo ejecutaron y ahora me van a presentar los resultados…		
90	Tienen sus pequeños proyectos de investigación		
91	El programa contempla una investigación tipo bibliográfica documental.		
92	Elaboración de un proyecto de investigación que posteriormente el siguiente semestre el alumno ejecuta ese proyecto, y ese proyecto se convierte en trabajo de grado.		

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (DOCENTES)

PROTOCOLO 4D.: Dispositivos de evaluación

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
93	Me van a hacer un portafolio de material y con ese material del portafolio me hacen un ensayo.	Ensayos	**Dispositivos de evaluación**
94	Yo creo que es importante la parte de los ejercicios	Ejercicios	
95	Hice el examen y….	Exámenes	
96	Yo quité los exámenes…porque yo me puse a pensar…nadie pasa los exámenes, nadie los pasa.		
97	No se realizan exámenes escritos o se hacen pruebas, simplemente se hace un trabajo que se va revisando a lo largo de todo el semestre.		
98	La evaluación que se realiza es continua.	Evaluación continua.	

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (DOCENTES)

PROTOCOLO 4D.: Dispositivos de evaluación

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
99	Hay unas semanas de asesorías, de consultas y en las cuales se realiza una evaluación formativa y luego hay una evaluación sumativa.	Evaluaciones formativas y sumativas.	**Dispositivos de evaluación**
100	La cátedra en el planificador académico (Plan de evaluación) impuso unas ponderaciones y unos ejercicios que yo….le doy otro código pues…convierto.	Evaluación de experiencias.	
101	Todavía esos planificadores (Plan de evaluación) responden a los imperativos de los programas.		
102	Nunca la manera como distribuyo las ponderaciones es la manera como está distribuida en los planificadores (Plan de evaluación).		

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (DOCENTES)

PROTOCOLO 4D.: Dispositivos de Evaluación

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
103	Lo único que hago es asignarle poca ponderación a las primeras experiencias y voy creciendo en la ponderación de las experiencias…y al final siempre es mayor que la ponderación al principio…y entonces, el rendimiento al final siempre es bueno porque ellos (alumnos) van acumulando una experiencia importante.	Evaluación de experiencias	**Dispositivos de Evaluación**
104	Para mí el problema no es que pasen o no, para mí el problema es que tengan un informe bien hecho pues.		
105	La asignatura Proyectos de Investigación tiene un esquema de evaluación totalmente distinto al punto de que cuando nosotros tenemos que pasar las notas al sistema….siempre hay que agarrar (la opción) “Otros”.		
106	Control de Estudios…no tiene dentro de sus alternativas un sistema distinto al examen escrito, el examen oral, la prueba, el parcial.		

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (DOCENTES)

PROTOCOLO 4D.: Dispositivos de evaluación

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
107	La evaluación a mí siempre me ha mortificado mucho.	Evaluación subjetiva	**Dispositivos de evaluación**
108	Siempre dicen que la evaluación tiene que ser objetiva y yo digo que siempre es subjetiva.		
109	Yo trato de evaluar procesos y al final me doy cuenta que evalúo productos. Si yo tengo un equipo y vienen y yo veo quien es el que viene, quien es el que pregunta y anoto…anoto trajo esto, hizo esto…se quien viene y quien no viene, pero entonces, al final termino poniéndole la nota es al trabajo, y a lo mejor poniéndole la misma nota a todos.	Evaluación por productos	

CONCLUSIONES:

En la categoría denominada “Dispositivos de evaluación”, los docentes utilizan las subcategorías “proyectos de investigación”, “ensayos”, “ejercicios”, “exámenes” y “evaluación por productos” como muestra de los distintos dispositivos que activan para evaluar el nivel de logro alcanzado por los estudiantes.

Cabe destacar que la FaCES-UC posee un reglamento de evaluación que estipula un mínimo de cuatro evaluaciones por semestre, con un máximo de ponderación de 25% para cada una. Por otra parte, la naturaleza de la asignatura de aprender haciendo conduce a evaluar los ejercicios o proyectos de investigación por desarrollo de etapas, lo cual en alguna medida entra en conflicto con la plataforma virtual de evaluación suministrada por Control de Estudios de la facultad, que contempla estrategias de evaluación que no se adaptan a las característica de las asignaturas de Métodos de Investigación.

Las estrategias de evaluación implementadas por los docentes participantes y por la generalidad de docentes de la facultad, atiende a la concepción de destreza curricular y demostración de habilidades, y no como una estrategia de apropiación y generación de conocimientos, se centra en el logro de objetivos curriculares, obviando a los sujetos educativos, con su carga de sentido, significación y actuación.

Interpretamos que la evaluación atiende a una concepción escolarizada del proceso de aprendizaje.

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (DOCENTES)
PROTOCOLO 5D.: Condiciones Físico Ambientales

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
142	Tenemos el problema de la cantidad de estudiantes, tan grande…	Hacinamiento.	**Condiciones físico-ambientales.**
143	Existen cursos que están profundamente hacinados.		
144	No podemos hacer un semicírculo, tenemos que dividir el salón como en dos partes, es muy difícil.	Inadecuación del espacio	
145	Las condiciones del aula no son muy óptimas en cuanto a las condiciones físico-ambientales. Estamos hablando de sesenta y cinco personas que respiramos con unos ventiladores, una ventilación artificial, de repente hay calor.	Deficiente ventilación	
146	Ruido y calor…eso afecta.		
147	También el tipo de pupitre…el tipo de pupitre que hay.	Pupitres inadecuados	

CONCLUSIONES:

En la categoría “Condiciones físico ambientales”, los docentes aluden a la “inadecuación del espacio” que se genera al ubicar en las aulas cursos tan numerosos. Además de producirse una situación de “hacinamiento” que impide el desplazamiento de los alumnos en el aula para la realización de actividades grupales, existe una “deficiente ventilación” generada por ventiladores, cuya capacidad resulta insuficiente para producir una temperatura adecuada en el aula.

Como investigadoras consideramos que la situación problemática planteada por los docentes en relación con la inadecuación de las aulas no viene dada por las características y estado de las mismas, sino por la elevada cantidad de alumnos que integran los cursos.

Un pecto no mencionado por los docentes, pero constatado desde nuestro desempeño docente, es la carencia de espacios para reunirse con los equipos de alumnos y asesorarlos y orientarlos en la realización de sus ejercicios investigativos, actividad que se realiza incómodamente en los cubículos o cátedras, cuyo espacio es muy reducido.

De lo anterior se interpreta que la aglutinación de estudiantes no favorece la interrelación entre sí y de éstos con el profesor, es decir, coarta los procesos de intersubjetividad.

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (DOCENTES)

PROTOCOLO 6D.: Recursos para el aprendizaje

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
148	Ya no quieren ir más a la biblioteca.	Deficiente dotación	**Recursos para el aprendizaje**
149	El problema es que a veces van a la biblioteca y no consiguen libros.		
150	Ellos lo que buscan en la biblioteca son periódicos.		
151	Aquí no hay sitio para que tengan una computadora cada uno.		

CONCLUSIONES:

Bajo la categoría "Recursos para el aprendizaje", los docentes centran su atención en la biblioteca de la facultad, y refieren la "deficiente dotación" de recursos documentales y bibliográficos, que la misma presenta, lo cual en vez de favorecer, impide o dificulta a los estudiantes la consulta de textos y/o revistas científicas especializadas, necesaria para la realización de sus trabajos de investigación.

Por experiencia propia sabemos que en la FaCES-UC, carece de los recursos bibliográficos y tecnológicos necesarios y suficientes para desarrollar las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social.

En revisión que hicimos en la Biblioteca "Arístides Soto Olivares" del pregrado de la FaCES-UC, pudimos observar y constatar que es reducida la disponibilidad de autores y textos relacionados con la epistemología y la metodología de la investigación social, y los que se encuentran, son ediciones de larga data, no actualizadas y en insuficientes ejemplares para satisfacer la demanda estudiantil.

Los recursos tecnológicos básicamente vienen dados por el retroproyector, el televisor y el VHS los cuales también son escasos. Existen dos ciber donde los alumnos pueden acceder a la computadora e internet, pero como están al servicio de todos los estudiantes de la facultad, tales servicios se mantienen congestionados.

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (DOCENTES)

PROTOCOLO 7D.: Interacción profesor-alumnos y producción de saberes o conocimiento

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
152	Hay momentos en que tengo que ser conductual.	Conductual	**Interacción profesor-alumnos y producción de saberes o conocimiento**
153	Cuando comenzamos establezco un contrato de aprendizaje con los estudiantes.	Concertada	
154	Yo soy muy normativo, me gusta cumplir mucho las normas.	Normada	
155	Una de las estrategias que he utilizado es aprenderme los nombres, siempre lo he hecho.	Personalizada	
156	Me cuesta trabajar con 65 estudiantes, los cuales son ya estudiantes del octavo.	Cursos numerosos	
157	Yo diría que si hay cierta relación entre la cantidad de estudiantes.		

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (DOCENTES)

PROTOCOLO 7D.: Interacción Profesor-alumnos y producción de saberes o conocimiento

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
158	Yo trato que las actividades se realicen en el aula, que se reúnan.	Interacción cara a cara	**Interacción profesor-alumnos y producción de saberes o conocimiento**
159	Yo le abrí un correo electrónico y por allí nos comunicamos.	Interacción virtual	
160	Yo tengo los correos de ellos y nos estamos comunicando con algunos de los que no pueden venir aquí.		
161	Como ayuda yo les elaboro cuestionarios, que por el correo ellos me los mandan.		
162	Tienen que tener comunicación conmigo, la pueden tener a través de las redes o la pueden tener presencial.	Ambos modos	

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (DOCENTES)

PROTOCOLO 7D.: Interacción profesor-alumnos y producción de saberes o conocimiento

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
163	Usted va trabajando en equipo…se reúne conmigo…	Interacción Grupal.	**Interacción profesor-alumnos y producción de saberes o conocimiento**
164	Una vez que realizan esos debates, donde uno con sorpresa encuentra que los estudiantes se dan cuenta que eso (los aspectos tratados en los mismos), también forma parte de aquellas cosas que hay que estudiar.		

CONCLUSIONES:

La categoría denominada "Interacción profesor-alumnos y producción de saberes o conocimiento" alude al aspecto relacional entre los docentes y los alumnos y el producto intelectual resultante del mismo. Los docentes mediante la subcategoría "cursos numerosos", resaltan la dificultad para establecer en el aula una "interacción cara a cara" con todos los alumnos en los cursos de más de 60 estudiantes o con los diez o doce equipos de trabajo que configuran en cada uno de ellos. Tal circunstancia los lleva a implementar clases magistrales y prácticas o ejercicios por equipo de trabajo, o a realizar asesorías grupales fuera del aula. Para posibilitar la interacción y el aprendizaje, especialmente con estudiantes del turno nocturno, hacen uso de los teléfonos celulares y el E-mail. Establecen "interacción virtual" a través de Internet, medio por el cual proporcionan a los estudiantes materiales de apoyo, cuestionarios, ejercicios, etc.

Se interpreta entonces, que pese a las dificultades de interacción y comunicación que se generan de la masificación de los cursos, algunos docentes implementan estrategias que incorporan las nuevas tecnologías, para posibilitar la interacción y comunicación con los alumnos, y con ello, la construcción de saberes respecto a las habilidades y competencias, instrumentación de métodos y técnicas para desarrollar procesos de investigación.

Un aspecto muy singular que observamos en las entrevistas realizadas a los docentes, es que para referirse a los alumnos, en vez de decir "mis alumnos" utilizan expresiones tales como "esos muchachos", "es que los muchachos", lo cual interpretamos como expresión de una distancia entre profesor y alumno, como expresión de un "ellos" y "yo" y no un "nosotros".

Igualmente, los docentes expresaron frases como "yo les digo", "yo les mando", "yo les pido", "yo les asigno", frases que interpretamos como muestra de acciones unilaterales y directivas hacia los alumnos, expresadas desde posiciones de poder y saber. No se expresaron en términos de un "nosotros", que connotara una relación y unas actividades concertadas entre profesor y alumno, y con ello, unas relaciones basadas en el reconocimiento de la intersubjetividad.

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (DOCENTES)
PROTOCOLO 8D.: Fundamentos epistemológicos y metodológicos presentes en los programas de asignaturas de investigación

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
32	La comunidad científica tiene unos parámetros que usted tiene que respetar.	Imperativos.	**Fundamentos Epistemológicos y metodológicos presentes en programas de asignaturas de investigación**
33	Tampoco el acceso a los paradigmas es una elección sin imperativos institucionales y legales.		
34	La gente discute los problemas paradigmáticos como si fueran solo problemas de elección personal y no son problemas de elección personal.		
35	Hay unos imperativos que tienes que cumplir.		
36	Hay un programa que nadie atiende.		
37	Había un currículum oculto.		
38	La realidad no se puede mirar desde una sola perspectiva.	Multi-paradigmatismo	
39	No podemos destruir ambas pirámides.		

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (DOCENTES)

PROTOCOLO 8D.: Fundamentos epistemológicos y metodológicos presentes en los programas de asignaturas de investigación

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
40	No estoy limitado a que me entreguen un trabajo de una sola manera.	Multi-métodos	**Fundamentos Epistemológicos y metodológicos presentes en programas de asignaturas de investigación**
41	He logrado que los estudiantes les incentive la metodología de la investigación es rompiendo paradigmas.		
42	La última parte de la integración…que no es de métodos, es de estrategias, es de técnicas, es de instrumentos.		
43	En clase se señala que ese proyecto se puede acometer con orientaciones metodológicas que quedan abiertas y a juicio del profesor que en ese momento nos esté acompañado.		
44	Los profesores están ganados a trabajar con estructuras de corte en extremo positivistas y hay algunos otros que quieren trabajar con nuevas tendencias.		
45	Al final lo que tienes es un conjunto de proyectos con diversas perspectivas.		

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (DOCENTES)

PROTOCOLO 8D.: Fundamentos epistemológicos y metodológicos presentes en los programas de asignaturas de investigación

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
46	El programa es positivista.	Predominantemente Positivista.	**Fundamentos Epistemológicos y metodológicos presentes en programas de asignaturas de investigación**
47	El modelo predominante, pero avasalladoramente predominante es el modelo positivista.		
48	Uno se da cuenta que efectivamente hay un predominio sustantivo de la investigación del modelo positivo.		
49	Mi gran fortaleza es la parte de investigación cuantitativa, por mi formación.	Inv. Cuantitativa	
50	Es importante que ellos hagan su ejercicio con el método hipotético-deductivo.		
51	Las investigaciones están ubicadas hacia…el trabajo de campo, pero con el paradigma cuantitativo.		
52	Nos vamos para el paradigma cuantitativo.		

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (DOCENTES)

PROTOCOLO 8D.: Fundamentos epistemológicos y metodológicos presentes en los programas de asignaturas de investigación

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
53	La parte de la investigación cualitativa la introduzco…	Inv. Cualitativa	**Fundamentos Epistemológicos y metodológicos presentes en programas de asignaturas de investigación**
54	Empezar por las investigaciones cualitativas que son las que me gustan a mí.		
55	Respeto al paradigma cualitativo…en mi caso no lo he trabajado.		
56	La investigación cualitativa…no se ha desarrollado es porque son muy pocas las personas que saben manejar las herramientas y las técnicas.		
57	Tengo conocimiento de docentes…no creen en la investigación cualitativa porque parten del hecho de que no es válida.		

CONCLUSIONES:

Referente a la categoría "Fundamentos epistemológicos y metodológicos", que se encuentran presentes en los programas de las asignaturas referidas a la investigación en el pregrado universitario de FaCES-UC, y cuáles de ellos son desarrollados por profesores y estudiantes, los docentes con la subcategoría "imperativos", refieren las prescripciones derivadas de la cultura científica instaurada en la institución universitaria, la cual enfatizando en una homogeneidad epistemológica, encasilla al estudiante en formas operativas preestablecidas, coartando la posibilidad de que los mismos utilicen otras formas de abordar los objetos de investigación.

Mediante las subcategorías "multiparadigmatismo", "multimétodos", "investigación cuantitativa" e "investigación cualitativa", los docentes indicaron que en los programas de asignaturas de investigación la FaCES-UC, está planteada una apertura hacia las distintas perspectivas epistemológicas y metodológicas de las ciencias sociales, sin embargo, con la subcategoría "predominantemente positivista" resaltaron la predominancia de un solo método, el hipotético-deductivo, como modelo científico en el desarrollo de las prácticas investigativas, sobre todo en lo que al trabajo de grado se refiere.

Según los docentes entrevistados, en la FaCES-UC, entre los docentes de otras cátedras e incluso de las mismas cátedras de Metodología de la Investigación, existe un predominio sustantivo de la investigación del modelo positivista, pues las investigaciones que sirven de base a los trabajos de grado, se dirigen hacia el trabajo de campo, pero con el paradigma cuantitativo. Consideran que la investigación cualitativa no se ha desarrollado porque son muy pocas las personas que saben manejar sus herramientas y técnicas, además, hay profesores que no creen en la investigación cualitativa porque consideran que carece de validez.

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (DOCENTES)

PROTOCOLO 9D.: Práctica investigativa y producción de saberes o conocimiento.

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
165	Les vamos a dar…un conocimiento más estructurado que les permita abordar una situación problemática.	Conocimiento más estructurado.	**Práctica investigativa y producción de saberes o conocimiento**
166	No se puede…decir que estoy enseñando a investigar.	Iniciación a la investigación.	
167	Aquí lo que queremos es incentivar al muchacho a que se inicie en un proceso de investigación.		
168	Todavía siguen siendo ejercicios a pesar de que tomamos áreas dentro de la oferta investigativa.	Ejercitación.	
169	No vamos a obtener resultados porque estamos en una materia…donde yo puedo llegar hasta la elaboración del proyecto.	Elaboración de proyecto.	

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (DOCENTES)

PROTOCOLO 9D.: Práctica investigativa y producción de saberes o conocimiento.

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
170	Ellos aprenden a trabajar una metodología de cómo plantearse un cierto problema, como ubicar fuentes institucionales, fuentes documentales, como validar datos, etc.	Adquisición de saberes	**Práctica investigativa y producción de saberes o conocimiento**
171	Ellos sienten que aprendieron a…elaborar los objetivos, a hacer los cuestionarios, a aplicarlos, y también, las experiencias con las entrevistas.		
172	Hacer esos ejercicios de investigación hace que los muchachos adquieran experiencias.	Adquisición de experiencias	

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (DOCENTES)

PROTOCOLO 9D.: Práctica investigativa y producción de saberes o conocimiento.

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
173	Yo siento que terminamos es conduciendo un proceso, realmente no creo que se produzca un conocimiento.	Adquisición de experiencias	**Práctica investigativa y producción de saberes o conocimiento**
174	No hay construcción de conocimientos.		
175	Los profesores cada vez más lo que van es estructurando sus proyectos de investigación y van metiendo a los estudiantes en esa experiencia de investigación.	Construcción de conocimientos	
176	Se va imponiendo progresivamente el imperativo de los productos.		
177	Muchos se sienten identificados…y ellos (alumnos), construyen saberes y construyen conocimientos.		

CONCLUSIONES:

En la categoría "Práctica investigativa y producción de saberes o conocimiento", los docentes, de acuerdo a la asignatura de investigación de que se trate, muestran una determinada posición. Los docentes de Métodos de Investigación I, enfatizan que la asignatura lleva a los estudiantes a "adquirir saberes" y "adquirir experiencias", en tanto que los docentes de Metodología Aplicada a las Ciencias Administrativas y Contables y Proyectos de investigación afirman que en sus asignaturas, los estudiantes adquiere saberes en torno a los métodos, técnicas e instrumentos de la investigación social, y conocimientos acerca de la realidad abordada en sus ejercicios investigativos.

Si se parte de la idea de que los saberes constituyen aquellos bienes culturales adquiridos por el sujeto, de manera consciente o inconsciente se involucra en algo, que el conocimiento es producto de una acción deliberada, conducida por métodos y técnicas científicas, coincidimos con lo manifestado por los informantes-clave.

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (DOCENTES)

PROTOCOLO 10D.: Subjetivación de las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social.

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
1	El componente social es algo que va aunado a cualquier carrera.	Competencia	**Subjetivación de las practicas de mediación del aprendizaje de la investigación social**
2	La investigación es uno de los elementos primordiales que tiene que estar en todo eje transversal de formación.		
3	Es una competencia que tienen que tener para su trabajo.		
4	Estamos migrando hacia la formación de competencias.		
5	Esas herramientas que aprenden con nosotros, esas estrategias, eso lo van a necesitar como gerentes.		
6	No son herramientas para pasar las materias, no son herramientas para la universidad.		
7	Una asignatura más en la cual se le dan ciertas pautas…al estudiante para que realice un proceso de investigación.		
8	La investigación es un modo de vida.	Modo de vida	

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (DOCENTES)

PROTOCOLO 10D.: Subjetivación de las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social.

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
9	La docencia implica la investigación.	Vinculación	**Subjetivación de las practicas de mediación del aprendizaje de la investigación social**
10	Creo que es una visión contradictoria con la misión y visión de la universidad, con la misión y visión de la facultad, y con el perfil del egresado.	Contradicción.	
11	El quehacer investigativo no está desvinculado de la estructura institucional.	Institucionalizada.	
12	La esfera de la docencia convirtió la investigación en enseñanza de la investigación.		
13	Le dieron la forma pedagógica a la investigación, es decir, transformaron la investigación en la pedagogía de la investigación.	Pedagogizada	
14	Tiene las características de una asignatura.		
15	La concepción de asignatura como vía que supone que se logra investigación es un error.		
16	Aunque la tenemos como una asignatura, pero yo no la concibo como un asignatura.		

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (DOCENTES)

PROTOCOLO 10D.: Subjetivación de las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social.

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
17	Ciertamente existe una manera distinta de concebir la investigación.	Ruptura	**Subjetivación de las practicas de mediación del aprendizaje de la investigación social**
18	Fractura el viejo modo de hacer ciencia.		
19	La gente (docentes) está…inventando estrategias que se corresponden con la experiencia de investigación más que con la administración de un programa pedagógico.	Experiencia de investigación.	
20	Se va imponiendo progresivamente el imperativo de los productos.	Productos	
21	Tener una política (investigativa).	Política investigativa	

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (DOCENTES)

PROTOCOLO 10D.: Subjetivación de las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social.

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
22	La investigación debe entenderse como un eje transversal a todas y cada una de las asignaturas.	Eje transversal.	**Subjetivación de las practicas de mediación del aprendizaje de la investigación social**
23	El hecho de que la pasen (Métodos II), para el octavo a mi me parece de lo más lamentable.	Rediseño curricular.	
24	Quienes hicieron el rediseño curricular piensan que esto es para hacer la tesis…		
25	Yo creo que es una concepción además contradictoria con la misión y visión de la universidad, con la misión y visión de la facultad, y con el perfil del egresado, que tiene la investigación en su centro.		

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (DOCENTES)

PROTOCOLO 10D.: Subjetivación de las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social.

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
26	Tenemos es una parcela o algo si se quiere espasmódico, en donde tenemos un acercamiento en el Ciclo Básico que luego se olvida por larga data,…y entonces queda un vacio.	Desarticulación curricular	**Subjetivación de las practicas de mediación del aprendizaje de la investigación social**
27	Existe una desarticulación entre esos primeros semestres y el octavo o noveno…		
28	Debe haber un mecanismo que asegure no existan esas interrupciones…	Correctivos curriculares.	
29	Lo que tenían que hacer era promover la investigación durante toda la carrera…y cuando (los estudiantes) llegaran al octavo ya llevaran una línea de investigación.		

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (DOCENTES)

PROTOCOLO 10D.: Subjetivación de las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social.

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
30	Siento que interesa más la cantidad que la calidad, interesa más…¿cuántos trabajos de investigación se presentaron? …¿cuántos egresados salieron?…¿Pero la calidad de verdad se ha analizado?	Desvalorización de la calidad.	**Subjetivación de las practicas de mediación del aprendizaje de la investigación social**
31	Siento que nuestros productos a nivel de trabajos de grado como tal es un relleno más para la biblioteca, es un informe que se guarda en una biblioteca porque más nadie lo va ha utilizar, más nadie lo toma.	Relleno de biblioteca.	

COONCLUSIONES:

Respecto a la categoría "Significación otorgada a las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social", los docentes, a partir de las subcategorías denominadas "competencia", "herramientas", "modo de vida" y "eje transversal", manifiestan un alto grado de significación y pertinencia de la investigación social en la formación profesional y actitudinal de los futuros egresados. Sin embargo, con las subcategorías "institucionalizada", "pedagogizada", "productos", "rediseño curricular", "desarticulación curricular", "correctivos curriculares", "desvalorización de la calidad" y "relleno de biblioteca", expresan la descontextualización de la misma. Con las subcategorías "ruptura", "experiencia de investigación", "productos", "política investigativa", y eje transversal" manifiestan la orientación que debería tener la investigación en la FaCES-UC.

Desde la mirada comprensiva-interpretativa, lo representacional puede ser estructurado en los siguientes términos:

Los docentes consideran que la investigación es una competencia que tiene que tener el futuro egresado de FaCES-UC, porque la va a necesitar en su desempeño profesional.

Consideran que la esfera de la docencia convirtió a la investigación en "enseñanza de la investigación", lo cual, aunado a la concepción de "asignatura" como vía para investigar, es un error porque coarta la posibilidad desarrollar experiencias de investigación. Acotan que existen maneras distintas de concebir la investigación que fracturan el viejo modo de hacer ciencia y que los docentes están inventando estrategias que se corresponden con la experiencia de investigación, más que con la administración de un programa pedagógico, con lo que se va imponiendo progresivamente, el imperio de los productos.

Por otra parte, los docentes investigados manifiestan su desacuerdo en que, por pensar que investigar es hacer el trabajo de grado, por decisión de los Consejos de Escuela, se haya cambiado la signatura Métodos de Investigación II del segundo semestre para el octavo, pues a su parecer, la investigación debe entenderse como un eje transversal a todas y cada una de las asignaturas del plan de estudios. Lo que se tenía que hacer era promover la investigación durante toda la carrera, y cuando los estudiantes

llegaran al octavo semestre ya llevaran una línea de investigación. Añaden que tal decisión implica una concepción contradictoria con la misión de la universidad y la FaCES-UC, y con el perfil del egresado que tiene la competencia investigación en su centro. Además, ocasiona una desarticulación en materia de investigación entre los primeros semestres y el octavo o noveno semestre.

En cuanto a los productos investigativos de los estudiantes, sienten que al respecto interesa más la cantidad que la calidad, y que los trabajos de grado, se constituyen en un "relleno de biblioteca".

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (ESTUDIANTES)

PROTOCOLO 1E.: Dispositivos didácticos.

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
34	De estrategia, solamente explica las clases.	Clase magistral.	**Dispositivos didácticos**
35	Que la clase no sea solamente escribir y escribir y estar pendiente de ella.		
36	Siempre el profesor nos exige que vayamos preparados a clases, que tenemos que saber lo que se va a desarrollar en la clase así no llegamos nada perdidos.	Preparación Previa.	
37	Para enseñamos el también realiza ejercicios en el aula de clase, nos pone ejemplos, que copiemos ejemplos en la pizarra.	Prácticas y Ejercicios.	
38	Yo pienso que así es como nosotros aprendemos más, que estar "caletreándose" una guía completa y cosas así.		
39	Muchas de esas herramientas que vagamente se le dieron en el principio de la carrera ya están olvidadas.	Discontinuidad.	
40	…pero cuando tu llegas al octavo semestre ya hay muchas cosas, que se te van a olvidar.		
41	No fomenta la intervención de los alumnos.	No Interactiva.	

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (ESTUDIANTES)

PROTOCOLO 1E.: Dispositivos didácticos.

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
42	Si uno le hiciera cosas, fomentara la intervención uno viera la materia así como que con más interés.	Motivación e Interés.	**Dispositivos didácticos**
43	Que no sea la clase solamente el profesor sino interactuada para que se fuese más, más placentera.	Clase Interactuada.	
44	Interactuar entre nosotros mismos.		
45	Tenemos como más interés en la materia porque solamente la vemos un día a la semana.	Clase Modular.	
46	En esas cuatro horas tenemos que hacer lo que tenemos que hacer, lo que son dos días a la semana, tenemos que hacerlo un solo día.		
47	El llega y te copia en el pizarrón o te dice, o que te copia, te dicta un ejemplo, dice tal cosa, es esto por esto y por aquello, hay diferentes tipos.	Variedad.	
48	Utiliza aparte de su voz, la pizarra y trata de que las clases sean reciprocas; pregunta el hacia nosotros y nosotros hacia él.	Participativa.	

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (ESTUDIANTES)

PROTOCOLO 1E.: Dispositivos didácticos.

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
49	Son muy pocas las dinámicas que implementa.	Dinámicas Escasas.	**Dispositivos didácticos**
50	Le hace falta así como más chispa.	Apatía.	
51	Un profesor puede ser malo pero si tú le quieres echar pierna tú buscas aquí, buscas allá, donde sea.	Autogestión.	
52	Con respecto a las consultas nosotros vamos a la cátedra.	Consultas.	
53	Al principio manda trabajos.	Trabajos.	
54	Se han hecho dos talleres con el apoyo del preparador y la entrega de los avances del proyecto de las entrevistas y la elaboración de las preguntas.	Talleres.	
55	Hemos hecho dos talleres, que son talleres que según nos han informado es para cuando, para cuando tengamos es… cuando nos falte nota.		
56	Hace exámenes que explica con anterioridad en la clase, que no tienen nada que ver con lo que explica en clase.	Exámenes.	
57	Son difíciles de verdad, todo el mundo sale mal.		
58	Se sale del tema que debería evaluar.		

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (ESTUDIANTES)

PROTOCOLO 1E.: Dispositivos didácticos.

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
59	El profesor explica cómo debemos investigar…	Explicativo.	**Dispositivos didácticos**
60	El profesor tiene un material audiovisual bien bueno, las laminas que proyecta tienen esquemas, ilustraciones y está todo muy dinámico y fácil.	Material Audiovisual.	
61	El profesor manda a hacer una investigación que va a usar para hacer un libro.	Producción de Libro.	
62	Hicimos una exposición de las mismas guías que él nos mando al principio.	Exposición.	
63	Nos mando a hacer un mapa, fue de una guía, todos los grupos tenían que preparar la misma guía ahí se veía la originalidad de cada grupo.	Mapa Conceptual.	
64	En la clase siguiente el nos trae que si pequeños casos en hojas y nosotros lo resolvemos en la prueba pero el nos da los casos y no hay que comprarlos ni nada.	Estudio de Casos.	

CONCLUSIONES:

Entre los estudiantes incluidos en el estudio no hay consenso en torno a la categoría "Dispositivos didácticos". Unos señalan que en sus prácticas pedagógicas e investigativas el docente implementa variados dispositivos didácticos, mencionados con las subcategorías "variada", "clase magistral", "prácticas y ejercicios", "exámenes", "material audio visual", "exposición", "mapa conceptual", "estudios de casos", "clase interactuada", "consultas", "participativas" y "talleres".

Los estudiantes se sienten identificados con las prácticas pedagógicas donde el profesor implementa variadas estrategias de aprendizaje de la investigación social, primordialmente las interactivas, porque consideran que con su utilización aumentan su motivación e interés, y aprenden más. Igualmente, permiten que haya más participación, haciéndose la clase más amena.

Otros estudiantes, contrariamente, indican las subcategorías "no interactiva", "motivación e interés", "dinámicas escasas", "apatía", para indicar la monotonía, y rigidez presente en sus clases de Metodología de la Investigación.

Los estudiantes conceptualizan que la clase no debe ser sólo escribir y estar pendiente del profesor, critican y rechazan las clases magistrales y en contraposición demandan a los profesores que fomenten la intervención del estudiante en clase, para que éste vea la materia con más interés.

En lo expresado por los estudiantes, interpretamos que los dispositivos didácticos son implementados de acuerdo al estilo docente desarrollado por el profesor: los más tradicionales implementan las clases magistrales y los más "innovadores" se inclinan por dispositivos didácticos que promueven la participación de los alumnos.

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (ESTUDIANTES)

PROTOCOLO 2E.: Dispositivos de evaluación

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
65	Porque el sistema de evaluación es el mismo sistema…al que la Universidad de Carabobo nos tiene acostumbrados…	Invariabilidad Institucional.	**Dispositivos de evaluación**
66	Da el plan de evaluación, pone las fechas, no las fechas específicas pero si más o menos como para que día son.	Plan de Evaluación.	
67	Dice este trabajo vale tanto y eso es lo que vale.		
68	Es flexible también a la hora de que si va a presentar una evaluación, ella está muy pendiente que se acerquen para ella dar fecha o dar oportunidades.	Flexibilidad.	
69	El porcentaje que vale eso es, no va de acuerdo con lo que debería ser.	Ponderación.	
70	En las partes que son investigaciones fuertes como es el inicio del anteproyecto, es mucho la investigación, mucho lo que se nos pide y en el porcentaje de la calificación es muy poco.		

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (ESTUDIANTES)

PROTOCOLO 2E.: Dispositivos de evaluación

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
71	Es una evaluación continua.	Evaluación Continua.	**Dispositivos de evaluación**
72	Antes de la prueba el nos hizo muchos ejercicios, muchos tipo taller, no tenían ponderación pero eran formativos.	Evaluación Formativa.	
73	Eso es algo que nos iba dando agilidad para la hora de la prueba no perder tanto tiempo.		
74	Nos enseña a como evaluar, evaluarnos nosotros mismos.	Autoevaluación.	
75	Él nos ha hecho distinto tipos de evaluaciones talleres, exposiciones, exámenes escritos.	Diversas Modalidades.	
76	Le hicimos alguna remodelación al plan de evaluación.	Cambios Concertados.	

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (ESTUDIANTES)

PROTOCOLO 2E.: Dispositivos de evaluación

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
77	Nos evalúan no tanto por prueba, si no más que todo son trabajos e investigaciones.	Trabajos de investigación.	**Dispositivos de evaluación**
78	Eran puros…trabajos de investigación muy largos		
79	Cuando yo la vi…la elaboración del trabajo final,…tenia la mayor nota…	Trabajo final.	
80	El profesor hizo el examen como que con doble intención, al explicar una cosa en clase y después colocar unas más difícil de interpretar en el examen.	Examen Descontextualizado.	
81	Si hubiesen puesto más fácil el examen, hubiésemos salido mejor.		

CONCLUSIONES:

Con subcategorías como "diversas modalidades", "trabajos de investigación", "trabajo final" y "examen descontextualizado", los alumnos refieren los dispositivos de evaluación utilizados en sus cursos de Metodología de la Investigación. Igualmente mencionan "plan de evaluación", "cambios concertados""evaluación continua", "evaluación formativa" y "autoevaluación".

Los estudiantes rechazan los exámenes o pruebas escritas largas, prefiriendo los quiz o pruebas cortas con las que se evalúen contenidos muy precisos. Las experiencias investigativas las conceptualizan como ejercicios "muy difíciles y largos", considerando que es mucho lo que se les pide y poco el porcentaje de calificación asignado.

Como lo hemos vivenciado a lo largo de nuestro desempeño docente y observado durante la realización de este estudio, lo que interesa a los estudiantes es obtener una calificación aprobatoria con el menor esfuerzo. La mayoría no se prepara para las evaluaciones, generalmente solicitan sean postergadas y los que no asisten a una evaluación o no entregan algún trabajo escrito, piden una segunda oportunidad, aludiendo por su inasistencia o impuntualidad en la entrega, cualquier variedad y cantidad de excusas. En estos términos, la evaluación, más allá de ser un medio para constatar el progreso del aprendizaje, se constituye en un medio para "pasar la materia" y "salir de ella". En conclusión, ni aún en su concepción tradicional pedagogizante y escolarizada, la evaluación cumple su cometido.

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (ESTUDIANTES)

PROTOCOLO 3E.: Recursos para el aprendizaje

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
82	No hemos tenido talleres ni nada de eso.	Talleres.	**Recursos para el aprendizaje**
83	En la fotocopiadora X tienen las fotocopias para que le saquen provechos a sus trabajos y a todo lo demás y bueno así más que todo.	Materiales fotocopiados.	
84	El profesor llega con unas guías y de una vez nosotros tenemos que hacer todo así en base al proyecto de investigación que estamos haciendo para la materia.	Guías.	
85	Se ha tenido el apoyo de las guías del material que asigna el profesor.		
86	A lo largo de todo el semestre es necesario acudir a las guías para el estudio de los exámenes, para la elaboración de los trabajos.		
87	La voz y marcador y pizarrón.	Marcador y Pizarrón.	
88	Una de sus técnicas es que él lleva muchas láminas para retroproyector, muchos acetatos.	Láminas y Retroproyector.	

CONCLUSIONES:

Para los estudiantes, lo "materiales fotocopiados" resultan de suma utilidad porque a un precio módico pueden adquirir materiales para el desarrollo de su aprendizaje. Materiales que incluyen indicaciones de los profesores para realizar trabajos y ejercicios, guías de estudio y reproducción de capítulos de libros que no pueden adquirir ya sea por su costo o por no encontrarse disponibles en bibliotecas o librerías.

Según los estudiantes investigados, los recursos didácticos utilizados por los profesores en sus clases de metodología de la investigación, se reducen a "marcador y pizarrón", a "láminas y retroproyector". No hacen alusión a recursos audiovisuales tales como video ben, televisor y VHS, computadoras, medios que facilitan el aprendizaje.

Consideramos que el ámbito universitario se ha creado una cultura hacia los materiales fotocopiados, lo cual ha ocasionado que los alumnos internalicen que estos materiales son los únicos que deben consultar o estudiar. Reconocemos que dichos materiales constituyen una opción para adquirir material documental y bibliográfico de manera rápida y a bajo costo.

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (ESTUDIANTES)

PROTOCOLO 4E.: Interacción profesor-alumno y producción de saberes o conocimiento

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
156	El profesor no está consciente de que tan difícil es encontrar los datos.	Inconsciente.	**Interacción profesor-alumno y producción de saberes o conocimiento**
157	Deberían ser más flexibles y usar otras técnicas de enseñanza que hagan la clase más interesante y que motive a los alumnos.	Ser Flexible.	
158	Ellos deberían cambiar el modo en que dan esas materias.		
159	Al principio debe ser más flexible,…para que tu conozcas de los que te está hablando, no solamente los textos, que tu nunca lo has visto y no sabes qué es eso.		
160	Si se ha visto apatía, poca importancia.	Apática.	
161	Realmente uno prefiere irse a otras materias que son las que más le prestan atención, las que son más fuertes, las que los profesores si le dan la importancia, no como esta.	Evasión.	
162	Que salgas bien en un examen no demuestra que adquiriste conocimiento	Conocimiento.	

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (ESTUDIANTES)

PROTOCOLO 4E.: Interacción profesor-alumno y producción de saberes o conocimiento

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
163	Nos da miedo intervenir y eso deberían de tratarlo los profesores.	Temor.	**Interacción profesor-alumno y producción de saberes o conocimiento**
164	Deben basarse es en que estamos en un Ciclo Básico y no en una especialidad.	Descontextualizado.	
165	Tiene que haber más interacción entre el profesor y el estudiante.	Mejor Interacción.	
166	Una mejor interacción entre el profesor y el estudiante, que no solo el profesor deje un material en la fotocopiadora.		
167	…imagínate una materia aburrida, y aburrido el profesor que la da, es mucho más aburrido y necio	Aburrimiento.	
168	Muchos no le paran, todos se sientan atrás, a veces(el profesor) les hace preguntas así de repente, y por supuesto no las saben responder porque no le están parando	Indiferencia.	

CONCLUSIONES:

Los estudiantes, con la subcategoría "mejor interacción" plantean la necesidad de que los docentes traten de "ser flexibles" con ellos y tomen en cuenta que sienten "temor" de intervenir en clase o acercarse al profesor.

En este caso se interpreta que algunos estudiantes por no decir la mayoría, en su acontecer pedagógico han sido sometidos a modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje que no estimulan la capacidad de expresión oral e intervención en clase, y ahora cuando se les demanda, sienten temor de hacerlo y piden al profesor comprensión y ayuda para superar dicha situación.

Interpretamos que el temor de intervenir en clase o acercarse al profesor, manifestado por los estudiantes, entre otros, viene dado la ausencia de un clima de confianza entre ellos y el profesor. Es de resaltar que muchos estudiantes no llegan a saber el nombre de su profesor de metodología de la investigación, y algunos después de haber cursado la asignatura o las asignaturas de investigación, no recuerda el profesor o los profesores con quien cursaron las mismas.

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (ESTUDIANTES)

PROTOCOLO 5E.: Percepción del docente

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
89	Todo depende también de cómo sea el profesor.	Estilo Docente.	**Percepción del docente**
90	Se ve que sabe y utiliza muchos términos así que uno, palabras así que uno se queda así como, o sea no se qué significan entonces uno queda, queda igual prácticamente.	Lenguaje Formal.	
91	El profesor es una persona muy preparada, sabe muchas cosas.	Preparado.	
92	El profesor, está capacitada para dar la materia, porque tiene un post-grado.	Capacitado.	
93	Tiene dominio de la materia.		
94	Lo considero puntual, sale, sale a la hora que es.	Disciplinado.	
95	Ha sido bastante responsable. Es bastante puntual siempre está a la hora.	Responsable.	
96	El profesor es un poco muy exigente con todas las cosas que enseña.	Exigente.	

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (ESTUDIANTES)
PROTOCOLO 5E.: Percepción del docente

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
97	El rendimiento depende directamente de la dinámica que use el profesor, que sea la más eficaz de llegarle a todos y que cada quien sea capaz de obtener el conocimiento.	Motivación.	**Percepción del docente**
98	La dinámica que usa el profesor es lo que va a determinar la motivación del grupo en la materia…		
99	Es bastante preparado,…pero si diera las clases dinámicas sería mejor.		
100	El profesor nos ha tratado bien, nos motiva.		
101	No es apática pues, sino que trata con todo el mundo.	Cordial.	
102	Comparte con todas las personas, pues no como esos profesores que no habla con nadie, que da su clase y ya.	Sociable.	
103	Cuando la vemos en algún momento a la universidad le planteamos dudas y la aclara.	Accesible.	
104	Cuando le pasa algo a veces avisa en la cátedra y nosotros bajamos a preguntar si viene o no viene y a la hora que llega, si va a venir.	Considerado.	

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (ESTUDIANTES)

PROTOCOLO 5E.: Percepción del docente

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
105	Ha sido tan aparte con los alumnos que casi uno no le da importancia a lo que es Métodos de la Investigación.	Apatico.	**Percepción del Docente**
106	De repente está hablando de un tema y se desvía un poco hacia otra cosa que no tenía nada que ver con el tema.	Disperso.	
107	El profesor debe dar la clase más dinámica, aplicar mas técnicas de aprendizaje, como retroproyector, tríptico, hacer la clase más amena.	Monótono.	
108	El profesor a veces se pone hablar y hablar y hablar entonces no hace la clase activa.		
109	Hace una clase, como con flojera, con ganas de irse ya para su casa.		
110	El profesor, no es un mal profesor, el explica su clase y se ve que tiene dominio de, de lo que explica, habla mucho.		
111	Habla, habla, habla y no mas por ahí lanza una que otra pregunta para que uno participe, no me parece que sea dinámico.		

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (ESTUDIANTES)

PROTOCOLO 5E.: Percepción del docente

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
112	Es como otro compañero más, porque interactúa con los alumnos.	Interactivo.	**Percepción del docente**
113	Además de la materia te habla sobre otras cosas pues.	Orientador.	
114	Es una persona que te da consejos, sobre temas de la vida.		
115	No dedica el tiempo que los alumnos merecen.	No dedica Tiempo.	
116	Olvida que estamos en un nivel básico y que no debería ser todo tan rápido.	Rapidez	
117	Nos habla de lo que es la materia de métodos de investigación con respecto a nuestra carrera.	Vinculación con el Campo Laboral.	
118	Nos pone ejemplos laborales siempre nos está motivando y como que dándonos ideas para lo que va a ser nuestra profesión.		
119	Te dice pues como son las cosas en realidad en el campo laboral.		

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (ESTUDIANTES)

PROTOCOLO 5E.: Percepción del docente

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
120	Me gustaría que el profesor no faltara tanto.	Incumplimiento del profesor.	**Percepción del docente**
121	Dedicarle las horas que están establecidas en los horarios		
122	Explica la clase pero en un corto período de tiempo, o sea dura como.... 15 minutos explicando la clase manda el trabajo y se va.		
123	No cumple las horas reglamentarias que están establecidas en el horario de clases.		
124	A mitad de clase o cualquier cosa tiene que salirse porque tiene un compromiso, el postgrado, el doctorado.		
125	Enseñanza a medias	Enseñanza deficiente	
126	Indica algunos sitios pero no indica, como moverse dentro de él.	Información incompleta	
127	En realidad no se explica bien.		
128	Indicar con un poco más de precisión como podría hacerse para investigar.	Ser preciso	

CONCLUSIONES:

En la categoría “Percepción del docente”, los estudiante manifiestan diferentes puntos de vista, de acuerdo a las experiencias vividas con su o sus profesores en asignaturas referida a la investigación y también, los estilos docentes desplegados por los mismos.

Aquellos, cuyas experiencias con sus profesores les resultaron gratificantes, signan al docente con calificativos tales como motivador, cordial, sociable, accesible, considerado, interactivo, preparado, capacitado, disciplinado, responsable y exigente. Contrariamente, aquellos que no lograron establecer empatía con el profesor o tuvieron algún inconveniente con el mismo, le atribuyen calificativos tales como apático, disperso, monótono, incumplido e impreciso.

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (ESTUDIANTES)

PROTOCOLO 6E.: Autopercepción del estudiante

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
129	Tienes que saber de todo un poco para poder complementar.	Saber de todo.	**Autopercepción del estudiante**
130	Se supone que todos colaboramos para realizar los trabajos y todos hacemos, casi igual la cantidad de trabajo.	Cooperación.	
131	Se supone que si estas en un salón, es para prestarle atención o aunque sea aburrido no puedes hacer más nada pues, tienes que aprender.	Atención en clases.	
132	Si presto la atención, que eso también queda de parte mía yo pienso que está bien, si puedo hacerla.		
133	Uno le dedica más tiempo que si a matemática u otras materias así.	Dedicación de tiempo.	
134	Habemos personas que no estamos pendientes de las clases sino solamente de cuando van a hacer las evaluaciones y cuanto es el porcentaje de ella.	Desinteresado.	

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (ESTUDIANTES)

PROTOCOLO 6E.: Autopercepción del estudiante

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
135	Hay fallas graves en redacción.	Debilidades en redacción	**Autopercepción del estudiante**
136	Cuando uno llega a Proyectos de Investigación…ni se acuerda lo que es la formulación de un problema…en fin, es cuando tiene todos los problemas.	Debilidades en plantear un problema	
137	Uno se encuentra con la dificultad de buscar una problemática.		
138	Muchos estudiantes fallan en plantear un problema y más aun fallan en establecer unos objetivos específicos.		
139	Se plantean objetivos específicos muy difíciles de resolver…que nada tienen que ver con el proyecto de investigación.		
140	Las fallas de técnicas de presentación oral y esas cosas en general y lo que hay en métodos se atribuyen simplemente a la base, de la formación académica que se trae.	Conocimientos previos	

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (ESTUDIANTES)

PROTOCOLO 6E.: Autopercepción del estudiante

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
141	No ser tan complejos en la búsqueda de un problema de investigación.	Simplicidad.	**Autopercepción del estudiante**
142	Mientras sea un problema sencillo, y que en realidad sea un problema…van a encontrar…resultados sin mayor complejidad.		
143	(Que comiencen) mucho antes a organizar sus ideas y escoger el tema para su tesis…e incluso empezar a organizar información…	Organización previa	
144	…cuadrar el proyecto a partir del quinto semestre y que no se deje acumular todo…		
145	El estudiante siempre lo que hace es buscar los problemas en base a proyectos…o trabajos…ya realizados, en donde el simplemente cambia algunas palabras y ya encuentra un nuevo problema de investigación.	Replica investigativa.	

CONCLUSIONES:

A través de sus manifestaciones, los estudiantes muestran que están conscientes de sus limitaciones y actuaciones como estudiantes y como alumnos en materias referidas a la investigación social.

Respecto a sus actuaciones, resaltan la poca atención que prestan a las clases, el dedicar mayor tiempo a otras asignaturas tales como Matemática, su desinterés e incluso deshonestidad cuando en vez de elaborar sus propios trabajos investigativos, buscan replicar o copiar otros.

En cuanto a sus limitaciones, señalan debilidades en la redacción, falta de aprendizaje y carencia o poco conocimiento.

Interpretamos que las anteriores ideas, expuestas por los estudiantes entrevistados, muestran la capacidad de éstos para objetivar su subjetividad, es decir, reflexionar sobre sí mismos, sobre sus potencialidades y limitaciones. Muestra que son sujetos conscientes de su desempeño y trayectoria como estudiantes, específicamente, como estudiantes en asignaturas de investigación.

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (ESTUDIANTES)

PROTOCOLO 7E.: Percepción del preparador

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
146	Todavía no sé ni el primer nombre de un preparador de un método.	Poco conocido	**Percepción del preparador**
147	Me vengo enterando ahorita que hay preparadores de método.		
148	El preparador es la persona que brinda ayuda, se encarga de enseñar todas las pautas que deben seguirse al hacer un proyecto o una monografía o todas estas cosas.	Persona que Ayuda.	
149	Lo único que hay por ahí un programa de preparadurías, que es como complemento a lo que nos da el profesor	Complemento.	
150	Realmente le da una importancia a cada una de las personas porque somos como sus alumnos.	Preparador Receptivo.	
151	Lo encuentra en el pasillo lo encuentra y le pregunta y el te responde.		

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (ESTUDIANTES)

PROTOCOLO 7E.: Percepción del preparador

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
152	El apoyo no ha sido el indicado, ni la asesoría, ni nada de eso cuando hemos hecho actividades que le ha tocado al preparador.	Preparador Inconsistente.	**Percepción del preparador**
153	No hay un respaldo necesario, en el sentido de que el preparador tiene que estar capacitado y reflejarlo y trabajar con el equipo de una manera más cercana.	Capacitación Deficiente.	
154	Deberían haber más preparadores o estar en un turno específico, que cumplan los horarios de consultas.	Incremento de Preparadores.	
155	Yo pienso que si debería hacerse un poquito más seguido.	Preparadurías más Frecuentes.	

CONCLUSIONES:

De las cátedras referidas a la investigación en la FaCES-UC, solamente Métodos de Investigación I y Métodos de Investigación II, están dotadas de la figura del "preparador", la cual corresponde a estudiantes de semestres avanzados, con calificado dominio del contenido de las asignaturas mencionadas, seleccionados por vía de concurso, para apoyar y orientar a los alumnos, bajo la tutela de determinado profesor, en la realización de sus ejercicios de investigación.

Algunos de estudiantes investigados reconocen el apoyo de las preparadurías y los preparadores para mejorar su aprendizaje en las asignaturas de investigación. Señalan que constituyen un "complemento" y son "personas que ayudan", por ello, señalaron que las preparadurías deberían ser más frecuentes y también, debería haber un incremento de preparadores.

Otros contrariamente, manifestaron su desconocimiento de que éstos existían, calificaron al preparador con quien les correspondió trabajar, como una persona "inconsciente y con "deficiente capacitación".

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (ESTUDIANTES)

PROTOCOLO 8E.: Fundamentos epistemológicos y metodológicos presentes en los programas de asignaturas de investigación

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
26	Uno de los conocimientos que he adquirido, es la diferencia entre modernidad y postmodernidad.	Diferencia Modernidad y Postmodernidad.	**Paradigmas y Fundamentos Episte-metodólogicos**
27	Lo cuantitativo es de los números y las cantidades y predomina el uso de la matemática y la estadística, y lo cualitativo se refiere a las cualidades de las personas que están siendo objeto de investigación	Diferencia Cuantitativo y Cualitativo.	
28	Hemos visto clases sobre la modernidad, sobre la postmodernidad, modalidad cualitativa, cuantitativa, sobre como armar una tesis.	Pluri-paradigmático y Pluri-metódico.	
29	Con lo del anteproyecto, la forma de enfocarse para realizar los objetivos específicos, generales, he aprendido bastante.	Elaboración de objetivos.	
30	De la investigación, de cada uno de esos objetivos específicos es que se llega al objetivo general y es donde uno dice que termina la investigación		

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (ESTUDIANTES)

PROTOCOLO 8E.: Fundamentos epistemológicos y metodológicos presentes en los programas de asignaturas de investigación

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
31	Te ubicas en un contexto, en un problema determinado que tú quieras estudiar y allí lo vas a analizar	Investigación Cuantitativa	**Paradigmas y Fundamentos Episte-metodólogicos**
32	Nos explico que era, hermenéutica, heurística, lo que era este los tipos de métodos lo de los objetivos, ahorita nos está explicando lo del anteproyecto.	Paradigma Cualitativo	
33	Hemos utilizado el método de la encuesta, observación directa; entrevistas previamente el nos enseñó como lo íbamos a hacer.	Métodos y Técnicas.	

CONCLUSIONES.

Los alumnos, con las subcategorías “diferencias entre Modernidad y Postmodernidad”, “diferencias entre cuantitativo y cualitativo”, “pluri-paradigmático y plurimetódico”, “investigación cuantitativa” y “paradigma cualitativo”, expresan haber tratado en clase los distintos paradigmas y modalidades metodológicas de las ciencias sociales.

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (ESTUDIANTES)
PROTOCOLO 9E.: Subjetivación de las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social.

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
1	No creo que la estén dando por darla, tal vez ahorita uno no ve el por qué la dan, yo soy de los que piensan que si la dan es por algo.	Conocimiento.	**Subjetivación de las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social.**
2	(Métodos I) va más a la teoría., a la razón de ser de la metodología como tal		
3	Metodología II es totalmente diferente, continua el camino pero de manera diferente, desde el punto de vista práctico.		
4	En Proyectos uno consolida y organiza los conocimientos de métodos		
5	El aprendizaje que se obtiene ahí lo vas a continuar repitiendo…una y otra vez…en las diversas materias.	Aplicabilidad	
6	Métodos II me parece muy buena porque, vemos cosas que nos van a servir, nos trae muchos aportes para nuestro futuro para nuestra carrera.	Herramienta	
7	Es muy importante porque ayuda en los métodos de investigación.	Métodos de investigación	

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (ESTUDIANTES)
PROTOCOLO 9E.: Subjetivación de las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social.

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
8	Ayuda con los trabajos y también en la vida.	Formación para la Vida.	**Subjetivación de las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social.**
9	A mí me parece que sí, que si nos sirve para todo, para toda tu vida cotidiana.		
10	Uno de los puntos más álgidos de lo que tiene que ver con las metodología como tal, es que tienes que trabajar en grupo.	Trabajo en Equipo.	
11	Se hace un poquito difícil entonces aprender a coordinar y trabajar en grupo desde el primer y segundo semestre.		
12	Eso que nos están enseñando nos va a servir para nuestro trabajo de grado, nuestra tesis.	Trabajo de Grado.	
13	Al anteproyecto para cuando uno realice la tesis.		
14	Puede ser que ayude en un futuro al finalizar la carrera, a hacer la tesis.		
15	Se encarga de que el alumno aprenda cómo debe ser un proyecto, como debe ser una monografía.	Monografía.	

ARTICULACIÓN NÚCLEO CATEGORIAL-SUBCATEGORÍA-CATEGORÍA (ESTUDIANTES)
PROTOCOLO 9E.: Subjetivación de las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social.

Nº	NÚCLEO CATEGORIAL	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
16	El fin de la materia es la realización de muchos trabajos, proyectos.	Trabajos	**Subjetivación de las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social.**
17	Me parece que con los conocimientos que tengo, puedo seguir elaborando varios trabajos.		
18	Sirve para hacer algún trabajo, pero una vez que me he graduado ¿para qué me va a servir?	Inútil.	
19	Cuando a ti te mandan a hacer un trabajo, tu tiene que cumplir con una serie de parámetros específicos y Metodología II te abre el camino para que tú los veas	Parámetros	
20	Es algo fuerte pero realmente es muy bonita.	Fuerte y Bonita	
21	La materia es interesante en cierto punto.	Interesante	
22	Molestia con la materia de Métodos.	Rechazo	
23	La materia es un poco aburrida.	Aburrimiento	
24	No todos te pueden decir lo mismo que te puedo decir, yo veo que en salón a veces hay como aburrimiento.		
25	Si me gusta la materia, pero tampoco es que de una forma que me voy a enfocar solamente a esa.	Aceptación	

CONCLUSIONES:

Los estudiantes, respecto a la categoría "Subjetivación de las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social", fluctúan en sus apreciaciones, dirigidas más a las asignaturas de métodos de investigación que a la actividad investigativa propiamente dicha. Unos, internalizan que tales asignaturas los provee de "conocimiento", "herramientas", "métodos de investigación" y "parámetros" que tienen "aplicabilidad" en las diversas materias a cursar, en el desempeño de la carrera profesional e incluso en su "formación para la vida".

Otros estudiantes establecen que los contenidos de dichas asignaturas les servirán para realizar "trabajos", "monografía" o su "trabajo de grado", e incluso hubo un informante clave que las declaró "inútil"(es), en tanto se pregunta para qué le va a servir la investigación después de graduado. Tal diversidad de aseveraciones ponen en evidencia las confusiones que los estudiantes presentan respecto a los alcances de la investigación, tanto en su formación académica como en su futuro desempeño profesional.

Entre los estudiantes que actuaron como informantes clave, algunos califican a la asignatura de metodología que han cursado, de "fuerte y bonita" e "interesante", mientras que otros señalan "aburrimiento" y "rechazo".

Estas posturas de confusión, de aceptación y de rechazo se derivan de las vivencias y experiencias obtenidas como cursantes de asignatura de metodología de la investigación.

Los estudiantes consideran la asignatura fuerte, aludiendo a la cantidad y grado de profundización de las actividades investigativas realizadas, pero también "bonita" e "interesante" porque sus clases fueron motivadoras y amenas, y lograron comprender los contenidos y acciones de los procesos investigativos,

Aquellos que señalan "aburrimiento" y rechazo", tal vez tuvieron en cursos magistrales poco amenas y con profesor poco motivador, conflictos con el grupo de trabajo, dificultad de aprendizaje, etc.

CAPITULO VIII

LA TEORIZACIÓN

Hay que ir por el lado […] en que la razón
gusta de estar en peligro.
Bachelard, G.

Todas las teorías son legítimas y ninguna tiene importancia.
Lo que importa es lo que se hace con ellas
J.L. Borges.

No se trata de darle al lector un barniz
de aquello que se enseña más profundamente
en la Universidad,
sino de efectuar análisis
que normalmente no se hacen allí.
D´Espagnat, B.

Construcción de la Teoría Fundamentada

Llegamos a este punto con un valioso equipaje de dos valijas: una, contentiva de las perspectivas de distintos autores, que permitieron perfilar los paradigmas o esquemas de pensamiento que sirvieron de mediadores en el proceso de comprensión; la otra, el conjunto de informaciones contenidas en los discursos de docentes y estudiantes incluidos en el estudio; las provenientes de las observaciones realizadas; y por supuesto, nuestros propios aportes, como integrantes de la realidad educativa en estudio y como investigadora, lo cual resulta congruente con los fundamentos epistemológicos de la investigación cualitativa-etnográfica, que superando la dualidad sujeto-objeto del modelo hipotético-deductivo,reconocen la dependencia e interacción entre sujeto y objeto en la investigación y producción de conocimientos, suponen la

participación del investigador educativo en el interior de las dinámicas en las cuales los actores, en este caso educativos, desarrollan sus acciones y sus lenguajes.

El equipamiento antes señalado, nos ha permitido interpretar que el aprendizaje de la investigación social en el pregrado universitario, específicamente en la FaCES-UC, se desarrolla desde una perspectiva positivista y con una visión escolarizada, en la cual, las acciones pedagógicas e investigativas de los estudiantes se definen en atención a los objetivos y contenidos programáticos, a la concepción tradicional de un proceso de enseñanza-aprendizaje, un sistema de evaluación que pondera la adquisición o no, por parte de los alumnos, de las competencias previstas en el programa y el perfil de egreso, centrada en el docente y con tendencia hacia la homogenización de los sujetos para el saber.

Predomina un marcado enfoque de enseñanza centrado en el saber disciplinar del profesor, a quien se considera poseedor del conocimiento, que trasmite y entrega a los alumnos, quienes carente del mismo, mecánicamente lo reciben y recogen; la figura del estudiante se asimila a los modos paradigmáticos de un sujeto escolarizado que despliega sus potencialidades manteniendo una identidad de origen (Britos, M; Azzolino, M; Castells, M. y Herrrera, M., 2008).

Las prácticas pedagógicas-investigativas se desarrollan linealmente, según el propósito mentado por los objetivos y contenidos programáticos, bajo la responsabilidad del docente, que es quien decide qué y cómo se enseña y aprende. Se produce una mirada estática de aula, como espacio de formación per se, y como instrumento de disciplinamiento y orden.

La interrelación docente-estudiantes se hace en el campo de la dimensión del conocimiento, dependiendo y ordenada según el profesor y el estilo docente; como un ejercicio de la magistralidad y de poder, que disminuye las posibilidades de participación del estudiante. Se produce una comunicación unidireccional no dialógica y restrictiva, donde el docente preguntan y los estudiantes responden.

Aunado a lo anterior, a continuación presentamos las apreciaciones subjetivas que docentes y estudiantes han manifestado en las entrevistas, en torno a las prácticas de de mediación del aprendizaje de la investigación social.

Experiencias investigativas profesorales

La categoría "Experiencias investigativas profesorales" refiere la actividad investigativa de los docentes, los productos investigativos generados en la misma y su proyección en su quehacer docente y el aprendizaje de los estudiantes en torno a la investigación social. En este aspecto cabe significar que las cátedras de Metodología de la Investigación de la FaCES-UC, son privilegiadas al contar cada una con profesores ordinarios e incluso contratados, con grado doctoral e incorporados al Programa de Promoción al Investigador (PPI), o profesores que sin aún serlo, están cursando estudios doctorales. Sus experiencias investigativas van más allá de los trabajos de ascenso y las tesis de maestría o doctorales presentadas, incluyen, artículos en revistas científicas, ponencias en eventos científicos, y en algunos casos publicación de libros. Algunos profesores, a través de microproyectos de investigación, incorporan a sus alumnos a las "líneas de investigación" que desarrollan, propiciando con ello una práctica investigativa, generadora de experiencias de investigación.

Los profesores que no se encuentran en la situación anterior, señalan que en la facultad no hay "cultura previa" de investigación y en consecuencia, se hace necesario el "fomento" de la misma. Con la subcategoría "aislamiento" hacen notar que el trabajo investigativo de la facultad se realiza de manera aislada e individualizada.

Cabe significar que los profesores investigados, a excepción de uno de ellos, egresado en educación, son especialistas en sus respectivas áreas de conocimiento, pero con escasa formación docente.

Se interpreta entonces, que profesores participantes en el estudio poseen una formación en investigación, idónea y pertinente a los fines de desarrollar procesos investigativos que permitan a los estudiantes cursantes en asignaturas del área de

investigación, desplegar prácticas para desarrollar experiencias de investigación, que les propicie construirse como sujetos de investigación y conocimiento.

Escenarios de las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social

En torno a la categoría "Escenarios de las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social" y en la subcategoría "multi-espacial", los docentes señalan que las asignaturas de Metodología de la Investigación no son materias exclusivamente de "aula", y que docentes y estudiantes deberían ir a otros espacios, a la realidad donde ocurren los fenómenos o hechos sociales a investigar, pues se trata de colocar a los estudiantes de cara con las problemáticas sociales en los lugares de ocurrencia: ir a las empresas, a las instituciones, a los barrios, etc.

En las manifestaciones de los profesores entrevistados, se aprecia que éstos están conscientes de que para su mejor comprensión, los fenómenos sociales, ameritan estudiarse sus los contextos de ocurrencia, no obstante, en las cátedras y asignaturas no existen planes y programaciones formalizados al respecto. La visión escolarizante de las prácticas pedagógicas e investigativas, las confinan a las aulas, a los días de clase y horarios establecidos, sin ceder espacio y tiempo para actividades fuera del recinto escolar. Formal e institucionalmente no hay acuerdos o concertaciones con empresas, instituciones públicas y privadas, organizaciones vecinales, etc., para la implementación de programas y proyectos investigativos que propicien las experiencias de investigación de los estudiantes.

No obstante lo anterior, los estudiantes, por cuenta propia, para el desarrollar sus ejercicios investigativos, acuden a instituciones o escenarios sociales, sin el apoyo formal y comprometido de profesores, de cátedras o de la facultad.

Dispositivos didácticos

En la categoría "Dispositivos didácticos", referida a las estrategias de aprendizaje implementadas para desplegar las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social, en las subcategorías "diversidad de técnicas", "clases magistrales", "aplicaciones prácticas", "técnicas participativas" como Phillips 66, estudio de casos, mini-debates y talleres; "exámenes" y "relajaciones", los docentes señalan la utilización de diferentes dispositivos didácticos en las prácticas pedagógicas e investigativas de aula.

Los docentes concuerdan en que no hay otra manera de prender la investigación que no sea haciéndolo, de allí la importancia que otorgan a la realización de ejercicios, principalmente a lo que a proyectos investigativos se refiere.

Respecto a esta categoría, consideramos oportuno resaltar en base a nuestras vivencias y observaciones, que en los cursos de asignaturas referidas a la investigación en la FaCES-UC, algunos profesores privilegian las clases magistrales, con escasa o nula participación de los estudiantes, la cual se reduce a la realización de ejercicios investigativos, en forma grupal o individual, bajo la asesoría del profesor. En las clases, es exigua o inexistente la reflexión y discusión entre los estudiantes, de los contenidos referidos a la investigación.

Cabe destacar que las estrategias son establecidas unilateralmente por los docentes y no por concertación con los estudiantes.

Entre los estudiantes incluidos en el estudio no hay consenso en torno a la categoría "Dispositivos didácticos". Unos señalan que en sus prácticas pedagógicas e investigativas el docente implementa variados dispositivos didácticos, mencionados con las subcategorías "variada", "clase magistral", "prácticas y ejercicios", "exámenes", "material audio visual", "exposición", "mapa conceptual", "estudios de casos", "clase interactuada", "consultas", "participativas" y "talleres".

Los estudiantes se sienten identificados con las prácticas pedagógicas donde el profesor implementa variadas estrategias de aprendizaje de la investigación social,

primordialmente las interactivas, porque consideran que con su utilización aumentan su motivación e interés, y aprenden más. Igualmente, permiten que haya más participación, haciéndose la clase más amena.

Otros estudiantes, contrariamente, indican las subcategorías "no interactiva", "motivación e interés", "dinámicas escasas", "apatía", para señalar la monotonía, y rigidez presente en sus clases de Metodología de la Investigación.

Los estudiantes conceptualizan que la clase no debe ser sólo escribir y estar pendiente del profesor, critican y rechazan las clases magistrales y en contraposición demandan a los profesores que fomenten la intervención del estudiante en clase, para que éste vea la materia con más interés.

En lo expresado por los estudiantes, interpretamos que los dispositivos didácticos son implementados de acuerdo al estilo docente desarrollado por el profesor: los más tradicionales implementan las clases magistrales y los más "innovadores" se inclinan por dispositivos didácticos que promueven la participación de los alumnos.

Dispositivos de evaluación

En la categoría denominada "Dispositivos de evaluación", los docentes utilizan las subcategorías "proyectos de investigación", "ensayos", "ejercicios", "exámenes" y "evaluación por productos" como muestra de los distintos dispositivos que activan para evaluar el nivel de logro alcanzado por los estudiantes.

Cabe destacar que la FaCES-UC posee un reglamento de evaluación que estipula un mínimo de cuatro evaluaciones por semestre, con un máximo de ponderación de 25% para cada una. Por otra parte, la naturaleza de la asignatura de "aprender" haciendo conduce a evaluar los ejercicios o proyectos de investigación por desarrollo de etapas, lo cual en alguna medida entra en conflicto con la plataforma virtual de evaluación suministrada por Control de Estudios de la facultad, que contempla estrategias de evaluación que no se adaptan a las característica de las asignaturas de Métodos de Investigación.

Las estrategias de evaluación implementadas por los docentes participantes y por la generalidad de docentes de la facultad, atiende a la concepción de destreza curricular y demostración de habilidades, y no como una estrategia de apropiación y generación de conocimientos, se centra en el logro de objetivos curriculares, obviando a los sujetos educativos, con su carga de sentido, significación y actuación.

Interpretamos que la evaluación atiende a una concepción escolarizada del proceso de aprendizaje.

Con subcategorías como "diversas modalidades", "trabajos de investigación", "trabajo final" y "examen descontextualizado", los alumnos refieren los dispositivos de evaluación utilizados en sus cursos de Metodología de la Investigación. Igualmente mencionan "plan de evaluación", "cambios concertados""evaluación continua", "evaluación formativa" y "autoevaluación".

Los estudiantes rechazan los exámenes o pruebas escritas largas, prefiriendo los quiz o pruebas cortas con las que se evalúen contenidos muy precisos. Las experiencias investigativas las conceptualizan como ejercicios "muy difíciles y largos", considerando que es mucho lo que se les pide y poco el porcentaje de calificación asignado.

Como lo hemos vivenciado a lo largo de nuestro desempeño docente y observado durante la realización de este estudio, lo que interesa a los estudiantes es obtener una calificación aprobatoria con el menor esfuerzo. La mayoría no se prepara para las evaluaciones, generalmente solicitan sean postergadas y los que no asisten a una evaluación o no entregan algún trabajo escrito, piden una segunda oportunidad, aludiendo por su inasistencia o impuntualidad en la entrega, cualquier variedad y cantidad de excusas. En estos términos, la evaluación, más allá de ser un medio para constatar el progreso del aprendizaje, se constituye en un medio para "pasar la materia" y "salir de ella". En conclusión, ni aún en su concepción tradicional pedagogizante y escolarizada, la evaluación cumple su cometido.

Condiciones físico-ambientales

En la categoría "Condiciones físico ambientales", los docentes aluden a la "inadecuación del espacio" que se genera al ubicar en las aulas cursos tan numerosos. Además de producirse una situación de "hacinamiento" que impide el desplazamiento de los alumnos en el aula para la realización de actividades grupales, existe una "deficiente ventilación" generada por ventiladores, cuya capacidad resulta insuficiente para producir una temperatura adecuada en el aula.

Como investigadoras consideramos que la situación problemática planteada por los docentes en relación con la inadecuación de las aulas no viene dada por las características y estado de las mismas, sino por la elevada cantidad de alumnos que integran los cursos.

Un aspecto no mencionado por los docentes, pero constatado desde nuestro desempeño docente, es la carencia de espacios para reunirse con los equipos de alumnos y asesorarlos y orientarlos en la realización de sus ejercicios investigativos, actividad que se realiza incómodamente en los cubículos o cátedras, cuyo espacio es muy reducido, en tanto ha sido concebido para labores distintas a las académicas.

De lo anterior se interpreta que la aglutinación de estudiantes no favorece la interrelación entre sí y de éstos con el profesor, es decir, coarta los procesos de intersubjetividad.

Recursos para el aprendizaje

Bajo la categoría "Recursos para el aprendizaje", los docentes centran su atención en la biblioteca de la facultad, y refieren la "deficiente dotación" de recursos documentales y bibliográficos, que la misma presenta, lo cual en vez de favorecer, impide o dificulta a los estudiantes la consulta de textos y/o revistas científicas especializadas, necesaria para la realización de sus trabajos de investigación.

Por experiencia propia, sabemos que en la FaCES-UC, carece de los recursos bibliográficos y tecnológicos necesarios y suficientes para desarrollar las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social.

En revisión que hicimos en la Biblioteca "Arístides Soto Olivares" del pregrado de la FaCES-UC, pudimos observar y constatar que es reducida la disponibilidad de autores y textos relacionados con la epistemología y la metodología de la investigación social, y los que se encuentran, son ediciones de larga data, no actualizadas y en insuficientes ejemplares para satisfacer la demanda estudiantil.

Los recursos tecnológicos básicamente vienen dados por el retroproyector, el televisor y el VHS los cuales también son escasos. Existen dos ciber donde los alumnos pueden acceder a la computadora e internet, pero como están al servicio de todos los estudiantes de la facultad, tales servicios se mantienen congestionados.

Para los estudiantes, lo "materiales fotocopiados" resultan de suma utilidad porque a un precio módico pueden adquirir materiales para el desarrollo de su aprendizaje. Materiales que incluyen indicaciones de los profesores para realizar trabajos y ejercicios, guías de estudio y reproducción de capítulos de libros que no pueden adquirir ya sea por su costo o por no encontrarse disponibles en bibliotecas o librerías.

Según los estudiantes investigados, los recursos didácticos utilizados por los profesores en sus clases de Metodología de la investigación, se reducen a "marcador y pizarrón", a "láminas y retroproyector". No hacen alusión a recursos audiovisuales tales como video ben, televisor y VHS, computadoras, medios que facilitan el aprendizaje.

Consideramos que el ámbito universitario se ha creado una cultura hacia los materiales fotocopiados, lo cual ha ocasionado que los alumnos internalicen que estos materiales son los únicos que deben consultar o estudiar. Reconocemos que dichos materiales constituyen una opción para adquirir material documental y bibliográfico de manera rápida y a bajo costo, sin embargo, consideramos que entre los estudiantes debe fomentarse la cultura por los libros.

Interacción profesor-alumnos y producción de saberes o conocimientos

La categoría denominada "Interacción profesor-alumnos y producción de saberes o conocimiento" alude al aspecto relacional entre los docentes y los alumnos y el producto intelectual resultante del mismo. Los docentes mediante la subcategoría "cursos numerosos", resaltan la dificultad para establecer en el aula una "interacción cara a cara" con todos los alumnos en los cursos de más de 60 estudiantes o con los diez o doce equipos de trabajo que configuran en cada uno de ellos. Tal circunstancia los lleva a implementar clases magistrales y prácticas o ejercicios por equipo de trabajo, o a realizar asesorías grupales fuera del aula. Para posibilitar la interacción y el aprendizaje, especialmente con estudiantes del turno nocturno, hacen uso de los teléfonos celulares y el E-mail. Establecen "interacción virtual" a través de Internet, medio por el cual proporcionan a los estudiantes materiales de apoyo, cuestionarios, ejercicios, etc.

Se interpreta entonces, que pese a las dificultades de interacción y comunicación que se generan de la masificación de los cursos, algunos docentes implementan estrategias que incorporan las nuevas tecnologías, para posibilitar la interacción y comunicación con los alumnos, y con ello, la construcción de saberes respecto a las habilidades y competencias, instrumentación de métodos y técnicas para desarrollar procesos de investigación.

Un aspecto muy singular que observamos en las entrevistas realizadas a los docentes, es que para referirse a los alumnos, en vez de decir "mis alumnos" utilizan expresiones tales como "esos muchachos", "es que los muchachos", lo cual interpretamos como expresión de una distancia entre profesor y alumno, como expresión de un "ellos" y "yo" y no un "nosotros".

Igualmente, los docentes expresaron frases como "yo les digo", "yo les mando", "yo les pido", "yo les asigno", frases que interpretamos como muestra de acciones unilaterales y directivas hacia los alumnos, expresadas desde posiciones de poder y saber. No se expresaron en términos de un "nosotros", que connotara una relación y

unas actividades concertadas entre profesor y alumno, y con ello, unas relaciones basadas en el reconocimiento de la intersubjetividad.

Los estudiantes, por su parte, con la subcategoría "mejor interacción" plantean la necesidad de que los docentes traten de "ser flexibles" con ellos y tomen en cuenta que sienten "temor" de intervenir en clase o acercarse al profesor.

En este caso se interpreta que algunos estudiantes por no decir la mayoría, en su acontecer pedagógico han sido sometidos a modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje que no estimulan la participación e intervención en clase, y ahora cuando se les demanda, sienten temor de hacerlo y piden al profesor comprensión y ayuda para superar dicha situación.

Interpretamos que el temor de intervenir en clase o acercarse al profesor, manifestado por los estudiantes, entre otros, viene dado la ausencia de un clima de confianza entre ellos y el profesor. Es de resaltar que muchos estudiantes no llegan a saber el nombre de su profesor de la asignatura Metodología de la Investigación, y algunos después de haber cursado la asignatura o las asignaturas de investigación, no recuerda el profesor o los profesores con quien cursaron las mismas.

Percepción del docente

En la categoría "Percepción del docente", los estudiante manifiestan diferentes puntos de vista, de acuerdo a las experiencias vividas con su o sus profesores en asignaturas referida a la investigación y también, los estilos docentes desplegados por los mismos.

Aquellos, cuyas experiencias con sus profesores les resultaron gratificantes, signan al docente con calificativos tales como motivador, cordial, sociable, accesible, considerado, interactivo, preparado, capacitado, disciplinado, responsable y exigente. Contrariamente, aquellos que no lograron establecer empatía con el profesor o

tuvieron algún inconveniente con el mismo, le atribuyen calificativos tales como apático, disperso, monótono, incumplido e impreciso.

Autopercepción del estudiante

A través de sus manifestaciones plasmadas en la categoría "Autopercepción", los estudiantes muestran que están conscientes de sus limitaciones y actuaciones como estudiantes y como alumnos en materias referidas a la investigación social.

Respecto a sus actuaciones, resaltan la poca atención que prestan a las clases, el dedicar mayor tiempo a otras asignaturas tales como Matemática, su desinterés e incluso deshonestidad cuando en vez de elaborar sus propios trabajos investigativos, buscan replicar o copiar otros.

En cuanto a sus limitaciones, señalan debilidades en la redacción, falta de aprendizaje y carencia o poco conocimiento.

Interpretamos que las anteriores ideas, expuestas por los estudiantes entrevistados, muestran la capacidad de éstos para objetivar su subjetividad, es decir, reflexionar sobre sí mismos, sobre sus potencialidades y limitaciones. Muestra que son sujetos conscientes de su desempeño y trayectoria como estudiantes, específicamente, como estudiantes en asignaturas de investigación.

Percepción del preparador

De las cátedras referidas a la investigación en la FaCES-UC, solamente Métodos de Investigación I y Métodos de Investigación II, están dotadas de la figura del "preparador", la cual corresponde a estudiantes de semestres avanzados, con calificado dominio del contenido de las asignaturas mencionadas, seleccionados por vía de concurso, para apoyar y orientar a los alumnos en la realización de sus ejercicios de investigación, bajo la tutela de determinado profesor.

Algunos de estudiantes investigados reconocen el apoyo de las preparadurías y los preparadores para mejorar su aprendizaje en las asignaturas de investigación. Señalan que constituyen un "complemento" y son "personas que ayudan", por ello, señalaron que las preparadurías deberían ser más frecuentes y también, debería haber un incremento de preparadores.

Otros contrariamente, manifestaron su desconocimiento de que éstos existían, calificaron al preparador con quien les correspondió trabajar, como una persona "inconsciente y con "deficiente capacitación"

Fundamentos epistemológicos y metodológicos

Referente a la categoría "Fundamentos epistemológicos y metodológicos", que se encuentran presentes en los programas de las asignaturas referidas a la investigación en el pregrado universitario de FaCES-UC, y cuáles de ellos son desarrollados por profesores y estudiantes, los docentes con la subcategoría "imperativos", refieren las prescripciones derivadas de la cultura científica instaurada en la institución universitaria, la cual enfatizando en una homogeneidad epistemológica, encasilla al estudiante en formas operativas preestablecidas, coartando la posibilidad de que los mismos utilicen otras formas de abordar los objetos de investigación.

Mediante las subcategorías "multiparadigmatismo", "multimétodos", "investigación cuantitativa" e "investigación cualitativa", los docentes indicaron que en los programas de asignaturas de investigación la FaCES-UC, está planteada una apertura hacia las distintas perspectivas epistemológicas y metodológicas de las ciencias sociales, sin embargo, con la subcategoría "predominantemente positivista" resaltaron la predominancia de un solo método, el hipotético-deductivo, como modelo científico en el desarrollo de las prácticas investigativas, sobre todo en lo que al trabajo de grado se refiere.

Según los docentes entrevistados, en la FaCES-UC , existe entre los docentes de otras cátedras e incluso de las mismas cátedras de Metodología de la Investigación, un predominio sustantivo de la investigación del modelo positivista, pues las investigaciones que sirven de base a los trabajos de grado se dirigen hacia el trabajo de campo, pero con el paradigma cuantitativo. Consideran que la investigación cualitativa no se ha desarrollado porque son muy pocas las personas que saben manejar sus herramientas y técnicas, además, hay profesores que no creen en la investigación cualitativa porque consideran que carece de validez.

Los alumnos, con las subcategorías "diferencias entre Modernidad y Postmodernidad", "diferencias entre cuantitativo y cualitativo", "pluri-paradigmático y plurimetódico", "investigación cuantitativa" y "paradigma cualitativo", expresan haber tratado en clase los distintos paradigmas y modalidades metodológicas de las ciencias sociales.

En las entrevistas se hizo notorio que los mismos no recuerdan los contenidos de las asignaturas referidas a la investigación, lo cual muestra que no hubo aprendizaje de los mismos.

Práctica investigativa y producción de saberes o conocimiento

En la categoría "Práctica investigativa y producción de saberes o conocimiento", los docentes, de acuerdo a la asignatura de investigación en que se incertan, muestran una determinada posición. Los docentes de Métodos de Investigación I, enfatizan que la asignatura lleva a los estudiantes a "adquirir saberes" y "adquirir experiencias", en tanto que los docentes de Metodología Aplicada a las Ciencias Administrativas y Contables y Proyectos de investigación afirman que en sus asignaturas, los estudiantes adquiere saberes en torno a los métodos, técnicas e instrumentos de la investigación social, y conocimientos acerca de la realidad abordada en sus ejercicios investigativos.

Si se parte de la idea de que los saberes constituyen aquellos bienes culturales adquiridos por el sujeto, de manera consciente o inconsciente cuando se involucra en algo, y que el conocimiento es producto de una acción deliberada, conducida por métodos y técnicas científicas, coincidimos con lo manifestado por los informantes-clave.

Significación otorgada a las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social

Respecto a la categoría "Significación otorgada a las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social", los docentes, a partir de las subcategorías denominadas "competencia", "herramientas", "modo de vida" y "eje transversal", manifiestan un alto grado de significación y pertinencia de la investigación social en la formación profesional y actitudinal de los futuros egresados. Sin embargo, con las subcategorías "institucionalizada", "pedagogizada", "productos", "rediseño curricular", "desarticulación curricular", "correctivos curriculares", "desvalorización de la calidad" y "relleno de biblioteca", expresan la descontextualización de la misma. Con las subcategorías "ruptura", "experiencia de investigación", "productos", "política investigativa", y eje transversal" manifiestan la orientación que debería tener la investigación en la FaCES-UC.

Desde la mirada comprensiva-interpretativa, lo representacional puede ser estructurado en los siguientes términos:

Los docentes consideran que la investigación es una competencia que tiene que tener el futuro egresado de FaCES-UC, porque la va a necesitar en su desempeño profesional.

Consideran que la esfera de la docencia convirtió a la investigación en "enseñanza de la investigación", lo cual, aunado a la concepción de "asignatura" como vía para investigar, es un error porque coarta la posibilidad desarrollar experiencias de investigación. Acotan que existen maneras distintas de concebir la

investigación que fracturan el viejo modo de hacer ciencia y que los docentes están inventando estrategias que se corresponden con la experiencia de investigación, más que con la administración de un programa pedagógico, con lo que se va imponiendo progresivamente, el imperio de los productos.

Por otra parte, los docentes investigados manifiestan su desacuerdo en que, por pensar que investigar es hacer el trabajo de grado, por decisión de los Consejos de Escuela, se haya cambiado la signatura Métodos de Investigación II del segundo semestre para el octavo, pues a su parecer, la investigación debe entenderse como un eje transversal a todas y cada una de las asignaturas del plan de estudios. Lo que se tenía que hacer era promover la investigación durante toda la carrera, y cuando los estudiantes llegaran al octavo semestre ya llevaran una línea de investigación. Añaden que tal decisión implica una concepción contradictoria con la misión de la universidad y la FaCES-UC, y con el perfil del egresado que tiene la competencia investigación en su centro. Además, ocasiona una desarticulación en materia de investigación entre los primeros semestres y el octavo o noveno semestre.

En cuanto a los productos investigativos de los estudiantes, sienten que al respecto interesa más la cantidad que la calidad, y que los trabajos de grado, se constituyen en un "relleno de biblioteca".

Los estudiantes, respecto a la categoría "Subjetivación de las prácticas de mediación del aprendizaje de la investigación social", fluctúan en sus apreciaciones, dirigidas más a las asignaturas de métodos de investigación que a la actividad investigativa propiamente dicha. Unos, internalizan que tales asignaturas los provee de "conocimiento", "herramientas", "métodos de investigación" y "parámetros" que tienen "aplicabilidad" en las diversas materias a cursar, en el desempeño de la carrera profesional e incluso en su "formación para la vida".

Otros estudiantes establecen que los contenidos de dichas asignaturas les servirán para realizar "trabajos", "monografía" o su "trabajo de grado", e incluso hubo un informante clave que las declaró "inútil"(es), en tanto se pregunta para qué le va a servir la investigación después de graduado. Tal diversidad de aseveraciones ponen en evidencia las confusiones que los estudiantes presentan respecto a los

alcances de la investigación, tanto en su formación académica como en su futuro desempeño profesional.

Entre los estudiantes que actuaron como informantes clave, algunos califican a la asignatura de metodología que han cursado, de “fuerte y bonita” e “interesante”, mientras que otros señalan “aburrimiento” y “rechazo”.

Estas posturas de confusión, de aceptación y de rechazo se derivan de las vivencias y experiencias obtenidas como cursantes de asignatura de Metodología de la Investigación.

Los estudiantes consideran la asignatura fuerte, aludiendo a la cantidad y grado de profundización de las actividades investigativas realizadas, pero también “bonita” e “interesante” porque sus clases fueron motivadoras y amenas, y lograron comprender los contenidos y acciones de los procesos investigativos,

Aquellos que señalan “aburrimiento” y rechazo”, tal vez tuvieron en cursos magistrales con clases poco amenas y con profesor poco motivador, conflictos con el grupo de trabajo, dificultad de aprendizaje, etc.

Lo anterior conduce a interpretar que la enseñanza y el aprendizaje de la investigación como proceso pedagogizante encastrado en el modelo de enseñanza tradicional, sólo conduce a la producción de un saber instrumental; por su parte, la práctica investigativa, bajo la concepción de aprender haciendo, conduce al estudiante tanto a la producción de saberes como de conocimientos sobre una realidad concreta, y también, al desarrollo de una actitud y competencia científica, útil y necesaria tanto en su proceso de formación como en su posterior desempeño profesional.

En otro orden de ideas, y en torno al fenómeno de subjetivación desarrollado por los docentes y estudiantes como actores educativos de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la investigación en el pregrado universitario de la FaCES-UC,se destaca:

La acelerada transformación de la forma que actualmente asume la subjetivación desarrollada por los docentes y estudiantes como actores de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la investigación en el pregrado universitario de la FaCES-UC.

Dichos procesos de subjetivación se caracterizan por una mayor capacidad de decisión e independencia respecto al trayecto de vida personal, incluyendo el hacer y desempeño académico, derivada de los distintos referentes y relaciones a los que docentes y estudiantes accesan y se encuentran imbuidos.

Están emergiendo múltiples formas de ser docente y de ser estudiante. Tales procesos son más flexibles en sus sensibilidades y formas de pensar y actuar, porque entre otras eventualidades, el mayor acceso que tienen al mundo globalizado, del conocimiento y la información les posibilita valorar como relativas las posiciones propias y ajenas, y fundamentar mejor las que toman.

Tanto los docentes como los estudiantes, ubicados en una sociedad que se transforma aceleradamente y construye un nuevo orden social, cultural, económico y político; y desde su capacidad de agencia, ven ampliadas tanto las posibilidades para su desarrollo, como las maneras y formas de alcanzarlo.

Por otra parte, emergen nuevas formas de dialogicidad que fortalecen la intersubjetividad entre docentes y estudiantes, configurando un nuevo escenario relacional para el desarrollo de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la investigación. Se rompen las barreras de la dualidad profesor-estudiante y se establece una relación de iguales, una relación dialógica encaminada a la producción y aprehensión de saberes y conocimiento.

Las interacciones entre docentes y estudiantes y de cada uno con sus pares son entendidas como dinámicas de mutuas transformaciones e interdependencia.

La pedagogía se orienta hacia la significación, en base a la conceptualización de la acción educativa como texto y de la búsqueda de acuerdo entre docentes y estudiantes, mediante la relación dialógica e intersubjetiva.

La práctica educativa emerge de una red de significados que sustentan la intersubjetividad que se despliega en la cotidianidad de las aulas.

El docente se despliega en su subjetividad. Pertenece a una cultura y una subcultura con sus propias pautas socioculturales, de referencias, y sus sistemas de valores, creencias, gusto, intereses normas, etc.

El alumno se manifiesta como un sujeto que tiene un conjunto de conocimientos implícitos, creencias, valores, costumbres, tradiciones, cosmovisiones, hábitos, miedos y alegrías.

Desde las nuevas formas de subjetivación la aprehensión de la investigación y la producción de conocimiento son conceptualizadas como devenir y producto de prácticas investigativas y no de un proceso de enseñanza y aprendizaje escolarizado y unidireccional.

Los docentes ejercen una función orientadora y de apoyo, y utilizan su discurso y conocimiento para dar significado a sus observaciones y experiencias. Funge de mediador entre el contenido programático tratado en clase y el estudiante. No ostenta el poder, lo despliega entre los alumnos de la clase.

El aula más allá de un medio físico, escenario formal de la educación, es una categoría social poblada de significados para ordenar el tiempo, el discurso y los contenidos. Permite una distribución del poder, una estandarización de la enseñanza, de los propósitos y contenidos disciplinares, pero también es el lugar de la subjetivación, de la experiencia del sí mismo, lugar e la construcción de subjetividades en la intersubjetividad, la cotidianidad.

La enseñanza y aprendizaje de los contenidos, supone una interpretación de lo presentado, con ello surge el preguntar y responder como estrategia de enseñanza y aprendizaje, orientada hacia una construcción intersubjetiva de sentido.

Las nuevas forma de subjetivación dan cabida a la afectividad con base en el respeto mutuo, la seguridad, y la aceptación entre los actores del encuentro.

A MANERA DE CODA

Sin alumno el discurso escolar está enmudecido,
no hay voz, ni palabra ni significado. El discurso escolar
como circunstancia se despliega, justamente,
mediante los actores educativos en escena,
en la búsqueda del significado,
ya que ‹‹ no hay circunstancia
-y por tanto, elaboración semiótica- sin actores››
Medina Liberty.

Nos hemos aventurado a hablar de la educación como un proceso subjetivo de los actores educativos –docentes y estudiantes- a sabiendas de que en algunos círculos educativos se considera poco menos que un despropósito porque se sigue pensando en la objetividad y racionalidad de la educación.

Lo que ignoran u olvidan muchos, es que en la cotidianidad del acto educativo y en la intimidad de las relaciones docente-estudiantes está presente el componente subjetivo, porque cada acto educativo es una intersubjetividad.

No hemos llegado a un final sino aun comienzo. Con la tesis doctoral concluye un ciclo, pero el interés por el sujeto, la subjetividad y la subjetivación, persiste, abriendo caminos para futuras y nuevas problematizaciones.

REFERENCIAS

Abbagnano, N. (1974). **Diccionario de Filosofía.** México: Fondo de Cultura Económica.

Acanda, J.L. (2001). **La problemática del sujeto y los desafíos para la teoría de la educación.** [Documentoen línea]. Disponible: http://www.rebelion.org/noticia.php?id=69633

Aldaba Corral, A. (1998). **La estructura metodológica del formador de docentes y su impacto y relevancia en la praxis del futuro educador: un estudio etnográfico.** [Artículo en línea]**.** Disponible: http://educar.jalisco.gob.mx/05/aldaba.html

Ander-Egg, E. (2006). **Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad.** Vol. 2: El método del desarrollo de la comunidad. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen Humanitas.

Augé, M. (2004). **Los no lugares. Espacios del anonimato.** Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A.

Balandier, G. (1994). **El poder en escenas. De la representación del poder al poder de la representación.** Barcelona, España: Editorial Paidós.

Barrios, Y. (1989). **Estudio prospectivo del crecimiento de la matricula y de la demanda de docentes en los seis primeros grados de la Educación Básica** (Serie Trabajos de Ascenso, No. 1). Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Berger, P. y T. Luckmann. (2003). **La construcción social de la realidad.** Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Bernardi, R. (s/f). **Sobre espejos y lámparas: implicancias de la comunicación en el proceso de subjetivación.** [Documento en línea]. Disponible: http://www.apuruguay.org./trabajos/subjetivación/bernardi/sobre_espejos_y_lamparas.doc

Blumer, H. (1982). **El interaccionismo. Perspectiva y método.** Barcelona, España: Editorial Hora.

Bonal, X. (1998). **Sociología de la educación.** Barcelona, España: Editorial Paidós.

Bourdieu, P. (1973). **Los estudiantes y la cultura**. Buenos Aires: Editorial Labor.

Bourdieu, P. (1977). **La reproducción.** Elementos para una teoría de la enseñanza. Barcelona, España: Editorial Laia.

Bourdieu, P. (1989). **La distinción. Una crítica social del gusto.** Madrid: Ediciones Taurus.

Bourdieu, P. (1990). **Sociología y cultura.** México: Editorial Grijalbo.

Bourdieu, P. (1992). **El sentido práctico.** Madrid: Ediciones Taurus.

Britos, M., Azzolino, M., Castells, M., y Herrera, M. (2008). **Lecturas y lectores. Prácticas y modos de subjetivación.** [Documento en línea]. Disponible: http://www.reeoei.org/deloslectores/2401Britospdf.

Bunge, M. (1980). **Epistemología.** Barcelona, España: Editorial Ariel, S.A.

Bürger, C. y Bürger, P. (2001). **La desaparición del sujeto.** (A. González R., Trad). Madrid, España: Ediciones Akal, S.A.

Busot, A. (1991). **El método naturista y la investigación educacional.** Maracaibo: EDILUZ.

Castro, G. (1999). **El asalto del plural. Complejidad social, contextualización teórica y control empírico en la investigación social**. Caracas: Editorial Tropykos-UCV.

Castro Pereira, M. (1984). **El Curriculum y la investigación en la formación a los recursos humanos.** Toulouse, Francia. (Material Mimeografiado).

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial No 36.860. Caracas, Diciembre 30 de 1999.

Córdova, V. (1995). **Hacia una sociología de lo vivido.** Caracas: Fondo Editorial Tropykos.

Cruz, M. (Compilador). (1996). **Tiempo de subjetividad.** Barcelona, España: Paidós.

Cuche, D. (1996). **La noción de cultura en las ciencias sociales.** Buenos Aires: Nueva Visión.

D´Agostini, F. (2000). **Analíticos y continentales.** (M. Pérez Gutiérrez, Trad.). Madrid: Ediciones Cátedra.

Damiani, L.(1994). **La diversidad metodológica en sociología.** Caracas: Fondo Editorial Tropykos.

Damiani, L. (1997). **Epistemología y ciencia en la modernidad.** Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.

De la Garza, E. (2006). **Subjetividad, cultura y estructura.** [Documento en línea].Disponible: http://www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/libros/mexico/Iztapalapa/garza.rtf

Deleuze, G. y Guattari,F. (1988). **Mil mesetas.** Valencia, España: Pre-textos

Derrida, J. (1971). **Tiempo y presencia.** Santiago de Chile: Ediciones Universitaria.

Descartes. (1989). **Discurso del método.** Madrid: Ediciones Akal S.A.

Dilthey, W. (1980). **Introducción a las ciencias del espíritu.** Madrid: Editorial Alianza.

Epdlp (1999). **Jean Paul Sartre.** [Artículo en línea]. Disponible: http://www.epdlp.com/escritor.php?id=2276

Erazo, E. (2006). **Las mediaciones tecnológicas en los procesos de subjetivación juvenil. Interacciones en Pereira y Dosquebradas.** Trabajo no publicado. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.

FACES-UC. Unidad de Diseño Académico. (1988). **Informe del Diseño Curricular de F.A.C.E.S. Aproximación a los perfiles, planes de estudio y especificaciones curriculares de los programas.** Valencia: Autor.

Ferrater Mora, J. (2004). **Diccionario de filosofía.** Barcelona, España: Editorial Ariel, S.A.

Feyerabend, P. (1975). **Contra el método: esquema de una teoría anarquista del conocimiento.** Barcelona, España: Editorial Ariel.

Foucault, M. (1977). **Verdad y poder.** Madrid: La Piqueta.

Foucault, M. (1978). **Microfísica del poder**. Madrid: La Piqueta.

Focault, M. (1987). **Historia de la sexualidad II: El uso de los placeres.** México: Editorial Siglo XXI.

Foucault, M. (1990). **Tecnologías del yo.** (M. Allendesalazar, Trad.). Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Foucault, M. (1990). **La arqueología del saber.** México: Editorial Siglo XXI.

Foucault, M. (1994a). **La hermenéutica del sujeto.** Madrid: La Piqueta.

Foucault, M. (1994b). **Dits et écrits.** París: Gallimard.

Foucault, M. (1999). **Vigilar y castigar.** México: Editorial Siglo XXI.

Foucault, M. (2002). **Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas.** México: Editorial Siglo XXI.

Freud, S. (1998). **Obras completas. La interpretación de los sueños.** Vol. IV. Primera Parte. Buenos Aires: Amorrortu Editores, S.A.

Gadamer, H. G. (1977). **Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica.** Salamanca: Ediciones Sígueme

Galende, E. (1997). **De un horizonte incierto. Psicoanálisis y salud mental en la sociedad actual.** Buenos Aires: Paidós.

García Guadilla, C. (1987). **Producción y transferencia de paradigmas teóricos en la investigación socio-educativa**. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.

García, A. (2000). **Introducción a la fenomenología de Edmund Husserl.** [Revista en línea]. Disponible: http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev22/garcia.htm

García, G. (2000). **Competencias del docente-investigador, procesos de investigación en el aula.** Caracas: Universidad Experimental Simón Rodríguez.

Giddens, A. (1995). **La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración.** Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.** Madrid: Morata, S.A.

Goffman, E. (1987). **La presentación de la persona en la vida cotidiana.** Madrid: Amorrortu Editores.

González Rey, F. (2000). **Investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos.** México: Internacional Thomson Editores.

Guattari, F. (1981). "Entrevista". En Varios. **La intervención institucional.** México: Folios.

Guevara, E. y Divo de R., Jessy. (2006). **La investigación en la Universidad de Carabobo en el contexto histórico del desarrollo de la ciencia y la tecnología.** Valencia: UC. Dirección General de Postgrado. Vicerrectorado Académico.

Habermas, J. (1981). **La reconstrucción del materialismo histórico.** Madrid: Editorial Taurus.

Habermas, J. (1985). **Conciencia moral y acción comunicativa.** Barcelona, España: Editorial Península.

Habermas, J. (1999). **Teoría de la acción comunicativa.** Tomo I: Racionalidad de la acción y racionalización social. España: Taurus.

Heidegger, M. (1974). **El ser y el tiempo.** México: Fondo de Cultura Económica.

Heller, A. (1987). **Historia y vida cotidiana.** México: Editorial Grijalbo.

Horkheimer, M. y Adorno, T. (1997). **Dialéctica de la ilustración.** (Trad.). Madrid: Editorial Trotta.

Husserl, E. (1992). **Invitación a la fenomenología.** Barcelona, España: Editorial Paidós.

Jamenson, F. (1998). **El giro cultural.** Buenos Aires: Editorial Manantial.

Kosik, K. (1968). **El individuo y la historia.** Buenos Aires: Editorial Almagesto.

Kristeva, J. (1985). **La travesía de los signos.** Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Kuhn, T. (1962). **La estructura de las revoluciones científicas.** México: Fondo de Cultura Económica

Kuhn, T. (1982). **La tensión esencial.** México: Fondo de Cultura Económica.

Lacan, J. (1985). **Escritos 1**. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Lakatos, I. (1983). **La metodología de los programas de investigación científica.** Madrid: Alianza Editores, S.A.

Lanz, R (1989). **Ideología y postmodernidad: Ensayos sobre Problemas de Cambio Social.** Caracas: Editorial Tropykos-UCV.

Lefebvre, H. (1972). **La vida cotidiana en el mundo moderno.** Madrid: Alianza Editorial.

Ley de Universidades. (1970). Gaceta Oficial de la República de Venezuela Nº 1.429 (Extraordinaria). Septiembre 8, 1970.

Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial de la República de Venezuela Nº 5.929 (Extraordinaria). Agosto 15, 2009.

Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2005). Gaceta Oficial de la República de Venezuela NºN° 38.242. Agosto 3, 2005

López, F. (1995). **Fenomenología del Poder Universitario. El Reordenamiento de la Universidad Autónoma**. En: Cuadernos del Debate 1, Valencia. Venezuela. Comisión de Reforma Universitaria. Universidad del Carabobo, pp. 1-46

López, F (2001). **Del Comportamiento Organizacional a la Práctica de Producción del Sentido.** En R. Lanz (Comp.), Organizaciones Transcomplejas (pp. 97-144). Caracas: IMPOSMO-CONICIT.

Lyotard, J. (1986). **La condición postmoderna.** Madrid: Editorial Cátedra.

Maffesoli, M. (1993). **El conocimiento ordinario.** México: Fondo de Cultura Económica.

Maldonado, J. (1994). **Investigación educacional: el paradigma cualitativo.** Maracay: Ediciones ISA.

Marcuse, H. (1995). **El hombre unidimensional.** Barcelona, España: Editorial Planeta.

Martínez M., Miguel. (1993a). **Un nuevo paradigma para la ciencia de tercer milenio.** [Documento en línea]. Disponible: http://prof.usb.ve/miguelm/n nuevo paradigma.html.

Martínez, M. (1989). **Comportamiento humano.** México: Trillas.

Martínez, M. (1991). **La investigación cualitativa etnográfica en educación.** Caracas: Texto, S.R.L.

Martínez, M. (1993a). **El paradigma emergente.** Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A.

Marx, C. y F. Engels. (1970). **La ideología alemana.** Barcelona, España: Editorial Grijalbo.

Medina Liberty, A. (1999). La naturaleza narrativa de la mente y de la pedagogía. **Revista Educar.** Nº 9. [Revista en línea]. Disponible: http://www.jalisco.gob.mx/srias/educación/9drianm.html

Mèlich, J. (1994). **Del extraño al cómplice.** La educación en la vida cotidiana. Barcelona, España: Editorial Anthropos.

Mires, F. (1996). **La revolución que nadie soñó, o la otra posmodernidad.** Caracas: Editorial Nueva Sociedad.

Montaigne, M. (1994). **Ensayos.** Madrid: Editorial Cátedra.

Moor, L. (1969). **Glosario de términos psiquiátricos.** Barcelona, España: Toray-Mason.

Moreno, A. (1993). **El aro y la trama. Episteme, modernidad y pueblo.** Caracas: Coedición Centro de Investigaciones Populares (CIP)-Universidad de Carabobo (UC)).

Morín, E. (1982). **Ciencia y conciencia.** Barcelona, España: Editorial Anthropos.

Morín, E. (1995). Epistemología de la complejidad. **Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad.** Pp. 421-446. Buenos Aires: Paidós.

Morín, E. (1977). **El método I: La naturaleza de la naturaleza.** Madrid: Ediciones Cátedra.

Morín, E. (1982). **Para salir del siglo XX.** Barcelona, España: Editorial Kairos.

Morín, E. (1995). La noción de sujeto. **Nuevos paradigmas, Cultura y subjetividad.** (pp. 67-85). Buenos Aires: Editorial Paidós.

Morín, E. (2003). **El método V: La humanidad de la humanidad**. Madrid: Ediciones Cátedra.

Nietzsche, F. (1970). **Así habló Zaratustra.** (EDAF, Trad.) Barcelona, España: Círculo de Lectores, S.A.

Orlandi, E. (2000). **Análisis del discurso. Principios y procedimientos.** Sao Paulo, Brasil: Editorial Pontes.

Padrón, J. (1999). **Referencia para una revisión del postgrado de la UNESR.** [Documento en línea]. Disponible: http://padrón.entretemas.com

Patiño-Garzón, L. y M. Rojas-Betancur. (2009). Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad**. Pedagogía Universitaria.** 12(1), 93-105.

Pérez-García, C. R. (1997). La investigación en la universidad y la formación integral del estudiante. **Revista En Postgrado**, 3(3), Pp. 19-29.

Pichón Riviere, E. (1985). **Psicología de la vida cotidiana.** Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

Pizza, G. (2005). Antonio Gramsci y la antropología médica contemporánea. **Revista de Antropología Social**, (14), 15-32.

Popper, K. (1982b). **Conocimiento objetivo.** Madrid: Editorial Tecnos.

Popper, K. (1985). **La lógica de la investigación científica.** Barcelona, España: Editorial Tecnos.

Porot, A. (1977). Diccionario de psiquiatría clínica y terapéutica. Barcelona, España: Editorial Labor.

Pratt, H. (1992). **Diccionario de sociología.** México: Fondo de Cultura Económica.

Reguillo, R. (2004). **Anclajes y mediaciones del sentido. Lo subjetivo y el orden del discurso: un debate cualitativo.** [Documento en línea]. Disponible: http://www.cge.udg.mx/revistaudg/reg17/4anclajes.html.

Reyes de S., L. (1998). **Un modelo teórico de la acción tutorial en el postgrado.** Maracaibo: Universidad "Dr. Rafael Belloso Chacín.

Ricoeur, P. (1995/1996). **Tiempo y narración.** (Vol. II y III). México: Siglo XXI Editores.

Ron Pedrique. (1995). El problema del sujeto en la filosofía política de Hannah Arendt. **Relea**, (0), 42-72. Caracas: CIPOST.

Rousseau, J. (2000). **Emilio o la educación.** (Ricardo Viñas, Trad.). [Documento en línea]. Disponible: http://www.unsl.edu.ar/librosgratis/gratis/emilio.pdf.

Ruiz Bolívar, C. y Torres Pacheco, V. (2002). **Actitud hacia el aprendizaje de la investigación: Conceptualización y medición.** Educación y Ciencias Humanas, Año X, N° 18, 69-94.

Ruiz Bolívar, C y Torres Pacheco, V(2005). **La enseñanza de la investigación en la Universidad: El caso de una universidad pública venezolana**. Investigación y Postgrado Vol. 20, n° 2, pp. 13-34. [Documento en línea]. Disponible: http://www.scielo.org.ve/scielo/php?pid=S1316-00872005000200002&script=sci_arttext

Sáenz Obregón, J. (1998). **Hacia una pedagogía de la subjetivación**. [En línea]. Disponible: http://www.adepac.org/P06-3.htm.

San Agustín. (2000). **Confesiones.** Madrid**:** Ediciones Akal S.A.

Schutz, A. y Luckmann, T (1977). **Las estructuras del mundo de la vida.** Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Schnitman, D. (1995). **Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad.** Buenos Aires: Editorial Paidós.

Sonntang, H. (1989). **Duda, certeza, crisis. La revolución de las ciencias sociales en América Latina.** Caracas: Co-edición Editorial Nueva Sociedad- UNESCO.

Taylor, S.J., y Bogdan, R. (1990). **Introducción a los métodos cualitativos de investigación.** Buenos Aires: Editorial Paidós.

Téllez, M. (1995). Crisis de paradigmas en las Ciencias Sociales. Signos de clausura. Signos de invención. **Relea. Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados.** (0), 110-131. Caracas: CIPOST.

Téllez, M. (1997). Del sujeto como mismidad originaria a las prácticas de producción de subjetividad. **Relea**, (2), 59-96. Caracas: CIPOST.

Thines, G. y Lempereur, A. (1975). **Diccionario general de ciencias humanas.** Madrid: Editorial Cátedra.

Thompson, C. (1961). **El psicoanálisis.** (Eli de Gortari, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.

Torres, V. (2004). **El componente de investigación en el diseño curricular y su enseñanza-aprendizaje en la universidad Centroccidental "Lisandro Alvarado". Tesis doctoral no publicada**. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado, UNEXPO.

Touraine, A. (1999). **¿Podemos vivir juntos?.** (H. Pons, Trad.). Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Touraine, A. (2000). **Crítica de la modernidad.** México: Fondo de Cultura Económica.

UNESCO. (1998). **Marco de la acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de al educación superior.** París: Autor.

Universidad Complutense de Madrid (s.f.) **Diccionario crítico de Ciencias Sociales.** [Documento en línea]. Disponible: http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/

Valera-Villegas, G. (2002). **Pedagogía de la alteridad.** Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado. Facultad de Humanidades y Educación- Universidad Central de Venezuela.

Vattimo, G (2000). **El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura postmoderna.** Barcelona, España: Editorial Gedisa.

Weber, M. (1977). **Economía y sociedad.** Vol. I México: Fondo de Cultura Económica

Wertch, J. (1985). **Vigotsky y la formación social de la mente.** Barcelona, España: Editorial Paidós.

Zambrano, C. (2003). **Sobre el objeto y la metódica.** Trabajo no publicado. Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo. Área de Postgrado.

Zemelman, H. (2002). **Necesidad de conciencia.** Barcelona, España: Anthropos Editorial.

REFERENCIAS COMPLEMENTARIAS

Aguirre Baztán, A. (1997). **Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación socio-cultural.** México: Alfaomega-Marcombo.

Apps, J. W. (1991). **Problemas de la educación permanente.** Barcelona, España: Editorial Paidós.

Arnal, J., del Rincón, D. y Latorre A. (1994). **La investigación educativa. Fundamentos y metodología.** Barcelona, España: Editorial Labor S.A.

Barradas, María. (2005). Identidad humana, sujeto y educación. **Ciset Textos,** 1(2), 51-62. Valencia, Venezuela: CISET, FaCES-UC.

Bericat, E. (1998). **La investigación de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social.** Barcelona, España: Editorial Ariel. S.A.

Bermúdez R., Luis. Sociedad posmoderna y educación. **Círculo Doctoral.** Año 1. No 2. Valencia, Venezuela: Publicación de la Comunidad Académica del Doctorado de Educación de la Universidad de Carabobo. Área de Postgrado. Seminario Doctoral Permanente (01-98).

Bernal, C. (2000). **Metodología de la investigación para administración y economía.** Bogotá: Pearson Educación de Colombia, Ltda.

Bisquerra, R. (1998). **Métodos de investigación educativa.** Barcelona, España: CEAC.

Bravo, Víctor. (1994). **Introducción al debate de la modernidad.** Caracas: Editorial Actual.

Brugger, W. (1988). **Diccionario de Filosofía.** Barcelona, España: Editorial Herder.

Camacho, H. (2000). **Sistema de relaciones entre enfoques epistemológicos y secuencias operativas de investigación.** Maracaibo: Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín.

Cerda, H. (1997). **La investigación total. La unidad metodológica en la investigación científica.** Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Colom A. y J.C. Melich. (1994). **Después de la modernidad. Nuevas filosofía de la educación.** Barcelona, España: Editorial Paidós.

Coreth, E. (1972). **Qué es el hombre.** Barcelona, España: Editorial Herder.

Coulon, A. (1995). **Etnometodología y educación.** Barcelona, España: Editorial Paidós.

Chalmers, D. (1999**). La mente consciente.** Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A.

Delgado de C., F. (2001). **Paradigmas y retos de la investigación educativa.** Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes. Consejo de Publicaciones.

Delgado, J.M. y J. Gutiérrez (Coordinadores). (1995). **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.** Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

Delgado, Juan M. y Juan Gutiérrez (Comp.). (1995). **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.** Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

Denté, D. (1996). **Contenido y conciencia.** Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A.

Fuenmayor, R. (1994). **Modernidad y autenticidad: El no ser siendo de lo moderno.** [Documento en línea]. Disponible: http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/centros_investigación/csi/publicaciones/papers/fuemayor-modernidad.pdf.

Galindo, C., J. (1998). **Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación.** México: Addison Wesley Longman.

Gallegos Nava, R. (2004). **La nueva ciencia y la declaración de Venecia.**

García Madruga, J A. (1991). **Desarrollo y conocimiento.** Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1983). **La enseñanza: su teoría y su práctica.** Madrid: Akal.

González, F. y Rodríguez, M. (1991). Problemática epistemológica de la investigación cualitativa. **FACES**, 2 (6), p. 95-114

Habermas, J. (1975). **Problemas de legitimación en el capitalismo tardío.** Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Habermas, J. (1980). **Teoría y praxis.** Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Hernández, A. (2000). **La investigación como discurso.** Caracas: Universidad Experimental Simón Rodríguez.

Hernández, Fernández y Baptista. (1991). **Metodología de la investigación.** México: Mc Graw Hill.

Hopenhayn, M. (1995). Nietzsche o la emancipación sin dioses. **Relea**, (0), 11-23. Caracas: CIPOST.

Hurtado de B., J. (2000). **El proyecto de investigación: metodología de la investigación holística.** Caracas: Fundación Sypal.

Hurtado, I. y Toro, J. (1999). **Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio.** Valencia, Venezuela: Clemente Editores, C.A.

Husserl, E. (1973). **Problemas fundamentales de la fenomenología.** Madrid: Alianza Editorial. S.A.

Husserl, E. (1985). **Investigaciones lógicas**. Madrid: Alianza Editores.

Husserl, E. (1996). **Meditaciones cartesianas.** México: Fondo de Cultura Económica.

Husserl, E. (2005). **Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica.** Libro segundo: Investigaciones fenomenológicas. Sobre la constitución. México: Fondo de Cultura Económica.

Informe de la Comisión Presidencial del Proyecto Educativo. (1986). Caracas: Autor.

Jaimes, R. (1991). **Problemática contemporánea de la ciencia y la tecnología.** Caracas: Fondo Editorial Tropykos.

Kosik, K. (1963). **Dialéctica de lo concreto**. México: Editorial Grijalbo.

Larrosa, J. (2000). **Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación.** Buenos Aires: Novedades Educativas y CEP-FHE-UCV.

León Vega, E. (1995). La experiencia en la construcción del conocimiento social. **Determinismos y alternativas en las ciencias sociales de América Latina.** (pp. 53-84). Caracas: Editorial Nueva Sociedad.

López, F (1996). **Critica a la razón analítica.** Valencia, Venezuela: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo.

Lucarelli, D. y G. Tavazza. (2007). Antiguas nuevas formas familiares. **Psicoanálisis e Intersubjetividad.** (2) 2-11. Buenos Aires, Argentina.

Luhman, N. (1994). **Sistemas sociales.** México: Alianza Editorial.

Martín Criado, E. (s/f). Habitus. **Diccionario Crítico de Ciencias Sociales**. [Documento en línea]. Disponible: http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/H/habitus,htm.

Martínez, M. (1996). Como hacer un buen proyecto de tesis con metodología cualitativa. **Heterotopía,** 1. pp. 63-73.

Merleau-Ponty, M. (2000). **Fenomenología de la percepción.** Barcelona, España: Ediciones Península, S.A.

Montero, M. (1992-93). Permanencia y cambio de paradigma en la construcción del conocimiento científico. **Planiuc,** 11-12. Pp. 61-74.

Moreno, A. (1998). **Historia de vida de Felicia Valera.** Caracas: Fondo Editorial Conicit.

Parra, E. (1998). **La etnografía en educación.** [Artículo en línea]. Disponible: http://rehue.csociales.uchile.el/publicaciones/mopebio/03/frames49/htm.

Peñaloza, W. (1995). **El currículum integral.** Maracaibo: Universidad del Zulia.

Piaget, J. y García, R. (1997). **Hacia una lógica de significaciones.** Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A.

Popper, K. (1982a). **En busca de un mundo mejor.** Barcelona, España: Editorial Paidós.

Prigogine, I. (1995). ¿El fin de la ciencia? **Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad.** Dora Fried Schnitman. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Quintero, M. (1980). **El modelo tecnocrático y la educación superior en Venezuela**. Caracas: Editorial La Enseñanza Viva.

Rodríguez, Y. y Pineda, M. (2001). **La experiencia de investigar.** Valencia, Venezuela: Fondo Editorial Predios.

Sánchez Gamboa, S. (1998). **Fundamentos para la investigación educativa: Presupuestos epistemológicos que orientan al investigador.** Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Sánchez, B. y Jaimes, R. (1985). **Entropía curricular.** Maracay: Librería Editorial Universitaria.

Scribano, A. (2000). **Reflexiones epistemológicas sobre investigación cualitativa en ciencias sociales.**

Sierra Bravo, R. (1994). **Tesis doctorales y trabajos de investigación científica.** Madrid: Paraninfo.

UNESCO. (1986). **La declaración de Venecia.** Venecia: Autor.

UNESCO. (1988). **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción.** París: Autor.

UNESCO (1990). **Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje**. Jomtiem, Tailandia: Autor.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. (1998). **Manual de trabajos de grado de maestría y tesis doctorales.** Caracas: Autor.

Valles, M. (1997). **Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.** Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

Vázquez Medel, M. A. (2000). **El proceso de subjetivación en la crisis de la modernidad.** [Documento en línea]. Disponible: http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1520.doc.

Zemelman, H. (1995). La esperanza como conciencia (un alegato contra el bloqueo histórico: ideas sobre sujeto y lenguaje). **Determinismos y alternativas.** (pp. 11-28). Caracas: Editorial Nueva Sociedad.

Zemelman, H. (1998). **Sujeto: existencia y potencia.** Barcelona, España: Anthropos Editorial.

SÍNTESIS CURRICULAR

MSc. MARÍA A. BARRADAS PINO

E-mail: maribapi@hotmail.com

Licenciada en Trabajo Social (UCV), Licenciada en Educación, mención Administración Educacional (UC), Magíster en Educación, mención Docencia Universitaria (UPEL). Actualmente doctorando en el Doctorado en Educación del Área de Estudios de Postgrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo. Profesora Ordinaria a Dedicación Exclusiva de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo, en la Cátedra de Métodos de Investigación II del Ciclo Básico, Valencia. Ha cumplido actividades docentes en Educación Media Diversificada como Profesora de Ambiente Profesional (PAP) en la mención Trabajo Social del Ciclo Diversificado "Enrique Bernardo Núñez" y las Unidades Educativas "Monte Carmelo" y "San Gabriel Arcángel" de la ciudad de Valencia. Igualmente ha sido profesora en la Cátedra de Técnicas de Estudio e Investigación Bibliográfica en el Ciclo Básico, Núcleo Aragua, de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo y el Colegio Universitario "Monseñor de Talavera" en Valencia . En el área académico-administrativa de la mencionada facultad, se ha desempeñado como Coordinadora de Cátedra y de la Unidad de Diseño Curricular, y ha sido representante de la misma en la Comisión de Auditoria Académica y la Comisión Central de Currículum de la Universidad de Carabobo. Ha sido miembro de la Comisión Educación e Industria, Capítulo Carabobo de la Fundación Educación e Industria. Ha participado en diferentes eventos sobre docencia, evaluación, diseño curricular, epistemología, y metodología de la investigación, con ponencias tales como *Evaluación del desempeño docente en la Educación Superior, Una mirada subjetiva al proceso de enseñanza y aprendizaje en el pregrado universitario, y Fenomenología del proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación en el pregrado universitario en educación.* Le fue conferida la mención honorífica y mención publicación al Trabajo de Grado de Maestría titulado *Legitimación de saberes en la investigación cualitativa. Visión de los tutores de tesistas en programas de maestría de la Universidad Pedagógica Experimental "Alberto Escobar Lara". Maracay.* Dicha tesis ha permitido su ascenso en el escalafón docente, al igual que el trabajo *Alternativas metodológicas para la evaluación de los aprendizajes en la educación superior.* Su actividad investigativa está dirigida a temas referidos la subjetividad y subjetivación, la educación superior, la epistemología de las ciencias sociales y la metodología cualitativa, con énfasis en la etnografía.

UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCION DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

SUBJETIVACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE MEDIACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA INVESTIGACION SOCIAL

Una perspectiva interpretativa desde el pregrado en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo (FaCES-UC)

TOMO II

Autor: MSc. María A. Barradas P.

Tutor: Dr. Carlos H. Zambrano H.

Bárbula, Abril de 2010

CAPÍTULO VII

CATEGORIZACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA DISCURSIVIDAD

Es asombroso lo que puede hacer el lenguaje. Con unas pocas sílabas, puede expresar un incalculable número de ideas, de tal modo que una idea pensada por primera vez por un ser humano puede ser vertida en forma de palabras que serán comprendidas por otro para quien la idea es enteramente nueva. Esto sería imposible, si no fuésemos capaces de distinguir partes en la idea, correspondientes a las partes de una frase, de modo que la estructura de la frase es como una imagen de la estructura de la idea.
Frege, G.

El presente Tomo II de la tesis doctoral, es una extensión del Capítulio VII , referido a la categorización, análisis e interpretación de la discursividad de los informantes-clave participantes en el estudio. Contiene los textos de las entrevistas realizadas a los docentes y los estudiantes, cuyo volumen y extensión amerito su presentación fuera del corpus de la tesis. Igualmente, refiere el proceso de **sistematización de la deconstrucción**, el cual alude a los **"núcleos categoriales"** o unidades de sentido, construidos a partir del análisis de los contenidos de las entrevistas realizadas a los informantes- clave.

SISTEMATIZACIÓN DE LA DECONSTRUCCIÓN (DOCENTES).

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
			Informantes clave **Informante Nº 1** **Profesor de Métodos de Investigación II.** **Entrevistadora**: ¿Por qué eres profesor de Metodología de la Investigación? ¿Por qué escogiste ser profesor de Metodología de la Investigación?
		01	**Informante**: En principio muy buenas
		02	tardes, agradezco a la profesora el
		03	hacerme la invitación para ser el
		04	informante clave Nº 1 para la información
		05	que va a recoger en su tesis doctoral. En
		06	principio la pregunta que usted me hace,
		07	qué me motivó, qué me llevó ser profesor
yo diría que me tengo que remontar a mi época de preparaduría.	01	08	de Metodología de la Investigación, **yo**
		09	**diría que me tengo que remontar a mi**
		10	**época de preparaduría** que comenzó
		11	desde el año 1996, como preparador de la
		12	Cátedra de Estadística II del
		13	Departamento de Estadística y
		14	Computación de la Escuela de Relaciones
		15	Industriales de la Universidad de
		16	Carabobo. Para aquel entonces, siendo
		17	jefe de cátedra la profesora M. D. M. de
		18	F. y profesora de la cátedra E. A. La
		19	primera fue mi profesora de Estadística II
		20	la segunda fue mi profesora de Estadística
		21	I, eh… sentí un incentivo para que yo
		22	optara al cargo de preparador. Eso…
		23	estamos hablando para el mes de Octubre,
		24	el mes de Octubre del año de 1996 gano
		25	el concurso de preparaduría. Eh… en ese
		26	trayecto tengo contacto con estudiantes.
		27	Para aquel entonces la preparadora tenía
		28	un valor del 20% dentro de la
		29	ponderación de cada unidad
		30	respectivamente y el rol de preparador
		31	como profesor en formación, como
		32	docente en formación, implicaba una gran
		33	responsabilidad. Ahora bien, me gradúo

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		34	para la época del mes de Diciembre de
		35	1999, en la Escuela de Relaciones
		36	Industriales, el la Cuadragésima sexta
		37	promoción, un nueve de diciembre y para
		38	ese momento ya empiezan a generarme
		39	ciertas inquietudes como todo un joven
		40	profesional egresado de la Facultad de
		41	Ciencias Económicas y Sociales o de
		42	cualquier otra facultad. ¿Qué voy a
		43	hacer? ¿Voy a ejercer mi profesión o no?
al principio, mi verdadera vocación no era estudiar en Relaciones Industriales sino estudiar para profesor, mención Ciencias Sociales.	02	44	Por qué lo digo, porque **al principio, mi**
		45	**verdadera vocación no era estudiar en**
		46	**Relaciones Industriales sino estudiar**
		47	**para profesor, mención Ciencias**
		48	**Sociales**, en el Pedagógico Rafael Alberto
		49	Lara de Maracay. Para el mes… para el
		50	año de 1993 cuando egreso de la Unidad
		51	Educativa Nacional Trino Celis Rivas de
		52	Palo Negro, este… en ese año de 1993 el
		53	Pedagógico Rafael Alberto Lara tenía
		54	ciertos conflictos para el proceso de
		55	inscripción de los estudiantes y fue
		56	paralizado para aquel entonces, el proceso
		57	de inscripción . Luego tengo la
		58	oportunidad de leer el libro del Consejo
		59	Nacional de Universidades y observo que
		60	la carrera de Relaciones Industriales me
		61	llevaba al contacto con el ser humano.
		62	Bueno, regresándonos entonces al año
egreso, pero ya me queda la vena de la docencia, la experiencia de la docencia.	03	63	1999 **egreso, pero ya me queda la vena**
		64	**de la docencia, la experiencia de la**
		65	**docencia** y para… en el mes de enero del
		66	año 2000, apenas teniendo un mes de
		67	graduado, me llaman a una empresa, de
		68	Alconca, Alimentos Compañía Anónima
		69	de Santa Cruz, Estado Aragua donde
		70	previamente había introducido un
		71	currículo, optando un cargo de Analista
		72	de Recursos Humanos. Para aquel
		73	entonces la competencia fue fuerte, venía
		74	un egresado de la Universidad Católica
		75	Andrés Bello y ella tiene el primer lugar

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		76	en el concurso. Una de las cosas que hizo
		77	que esta persona quedara en primer lugar,
		78	era que tenía un poco más de experiencia
		79	en esta parte de recursos humanos.
		80	Bueno, eh… las puertas no estaban
		81	cerradas, apenas tenía un mes de
		82	graduado y resulta ser que tengo una
		83	amiga que para aquel entonces trabajaba
		84	en una consultora y me dice si quería
		85	apoyarla y prestarle apoyo en distintos
		86	proyectos en el ámbito de recursos
		87	humanos, como ejemplo, mi primera
		88	labor fue un estudio de mercado salarial
		89	donde… este… se me colocó
		90	conjuntamente con un grupo de egresados
		91	de Relaciones Industriales a recoger
		92	información en distintos sectores de la
		93	sociedad, e inclusive a hacer entrevistas a
		94	trabajadores de sus niveles salariales.
		95	Para el mes de febrero, conjuntamente
		96	cuando estaba ya laborando con esta
		97	amiga que me brindó la oportunidad,
		98	abren concurso de credenciales en el
		99	Tecnológico IUTF; de Maracay…
		100	eh…perdón, de Maracay. Allí gano el
		101	concurso de credenciales y dicto la
		102	cátedra de Seminario de Calidad y
		103	Productividad y una materia del área de
		104	reclutamiento y selección de personal…
		105	este... sabía que mi poca experiencia a
		106	nivel eh profesional, hacía que tomara
		107	esto como una oportunidad. Para
		108	aproximadamente el mes de febrero me
		109	llama una amiga de Puerto Cabello
		110	informándome que si había leído el
		111	periódico El Carabobeño. Yo le dije que
		112	no porque resulta que yo estaba en
		113	Maracay y El Carabobeño… y el pueblo
		114	de donde yo vengo, el pueblo de Palo
		115	Negro escasea un poco y habían clientes
		116	exclusivos para la compra del periódico.
		117	Mi compañera V. P. para aquel

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
están buscando profesores para la Escuela de Relaciones Industriales, Contaduría Pública y Administración	04	118 119 120 121 122 123 124	**entonces me dice que están buscando profesores para la Escuela de Relaciones Industriales, Contaduría Pública y Administración** de Empresas. Opto y el 20 de marzo del año 2000 ingreso como personal contratado a la Universidad José Antonio Páez, pues que
sale un concurso en prensa de.., para optar a profesor contratado en la Universidad de Carabobo	05	125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 146 147 148 149 150 151 152 153 154 155 156 157 158 159	ocurre, ya para esa misma época, para ese mismo mes del mes de marzo, el que estoy refiriéndome, **sale un concurso en prensa de.., para optar a profesor contratado en la Universidad de Carabobo.** Dentro de la primera opción estaba la Escuela de Relaciones Industriales y la materia que estaban ofertando, este, tenía que ver con la Sociología General, si, con la Sociología General. Qué ocurre, este, no aperturan el concurso de Estadística porque ya Estadística no tenía vacantes, sino que, bueno, pues, y porque el cargo se Sociología General eh, era…, el perfil del cargo era Licenciatura de Relaciones Industriales y preferiblemente con estudios de postgrado. Ya yo me enrumbaba a hacer un postgrado porque como me gradué con mención honorífica esta… tenía opción de realizar un postgrado en la Universidad, hacer uso de la beca, pero ¿qué ocurre? No se podía porque todavía el proceso ante el Consejo de Facultad esta, yo apenas había introducido los papeles y el Consejo de Facultad no había realizado su sesión ordinaria para la aprobación de dicha beca. Recurro al… eh… Secretario…, Vicerrector Académico de nuestra casa de estudios, Universidad de Carabobo y el mismo elaboró una carta, para aquel entonces el Director de Postgrado era el profesor L. que fue mi profesor en la maestría, que realicé, pero ya se había

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
pero hay una materia que me llama la atención en el Ciclo Básico que tiene que ver con metodología de la investigación	06	160 161 162 163 164 165 166 167 168 169 170 171 172 173 174 175 176 177 178 179 180 181 182 183 184 185 186 187 188 189 190 191 192 193 194 195 196 197 198 199 200 201	pasado el tiempo en el cual yo podía optar a hacer el postgrado dentro de la universidad…bueno…esto lo refiero porque opté al cargo de docente en la cátedra de Sociología , **pero hay una materia que me llama la atención en el Ciclo Básico que tiene que ver con metodología de la investigación**. Ahora bien, por qué este salto de Estadística a Sociología y a Metodología de la Investigación. En mi época de estudiante, conjuntamente con un grupo de compañeros, en ese caso: G. P., O. M., D. Y., N, tienen vocación a la docencia y son preparadores, algunos de ellos de la Cátedra de Higiene Ocupacional, de Seguridad Industrial y de Economía Social. Se trabajaba conjuntamente con el profesor N. M., que en paz descanse y el profesor E. M. y conjuntamente con el profesor que lastimosamente falleció, J. A. L. Eh… nosotros les brindamos apoyo a los estudiantes. Como ya habíamos pasado con excelentes calificaciones las materias concernientes al ciclo, al, al, ya de la Escuela, como Economía Social, eh… ya estamos viendo Economía Social en principio, eh… Economía del Trabajo, no recuerdo muy bien el nombre de la materia, …y le brindamos apoyo al estudiante a lo que era por ejemplo, el profesor N. M. nos mandaba a hacer trabajos de investigación, y él colocaba unas pautas del profesor, de la Universidad Nacional Abierta, pero también recuerdo que tuve la oportunidad de cursar Métodos de Investigación I con el profesor F. L., que una de sus grandes cualidades que tuvo fue enseñarnos todo lo que era el proceso de investigación así como las normas de presentación de los trabajos. Cómo elaborar los problemas de

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
porque en el noventa y cinco por ciento de las asignaturas que cursé había la entrega de un trabajo final	07	202 203 204 205 206 207 208 209 210 211 212 213 214 215 216 217 218 219 220 221 222 223 224 225 226 227 228 229 230 231 232 233 234 235 236 237 238 239 240 241 242 243	investigación, cómo estructurarlo, cómo, este, cumplir con la normativa. Para aquel entonces el profesor F. L. era muy fanático o tenía como texto de referencia lo que era el material de la Universidad Nacional Abierta. Bueno, ya recuerdo que tenía esas cualidades durante mi carrera, a pesar de que yo egresé, de… en el año 99 donde todavía no estaba aprobada la elaboración de tesis, tiene mucha… eh, si puedo darle las gracias a la Escuela de Relaciones Industriales **porque en el noventa y cinco por ciento de las asignaturas que cursé había la entrega de un trabajo final**. Recuerdo un trabajo de la Cátedra de Sociología del trabajo que me dio la materia quien actualmente es nuestra directora, la profesora L. U., que ella nos mandó a hacer un trabajo de investigación, obtuve buena calificación en el trabajo, tuvimos un buen aprendizaje; de igual manera con el prof. J. A. L. que nos enseñó lo que era la parte de investigación acción y la parte de estudios etnográficos. Este… lastimosamente el profesor fallece, eh… nosotros… impactó mucho su fallecimiento, en el sentido de que muere bailando en uno de sus viajes que le gustaba hacer la hacienda Santa Teresa con todos los estudiantes, ese día no fui, me enfermé, tenía fiebre, y uno de los legados que nos dejó el prof. L. era que a través de la investigación uno como futuro egresado de Relaciones Industriales pudiese abrir un campo, un camino hacia una realidad que era un mundo que él mismo tipificaba conocido dentro de los parámetros que se nos quiere ver desconocidos a la hora de abordar un proceso de investigación. Bueno fue así donde, yo digo, y después

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		244	de Métodos de Investigación II, tuve la
		245	oportunidad de cursar con el prof. I. H., el
		246	cual actualmente es profesor, el cual
		247	actualmente yo soy compañero de él en la
		248	Cátedra, fue mi profesor de Metodología
		249	de Investigación II y algo que me llama
		250	más la atención es que el profesor I. H.
		251	nos manda a hacer el trabajo de
		252	investigación a la comunidad. Y para
		253	aquel entonces yo no tuve la oportunidad,
		254	porque para mi son oportunidades, de
		255	cursar con la profesora B., quien es su
		256	esposa. ¿Qué ocurre? Pero sí mis otros
		257	compañeros, como no habíamos caído
		258	todos en la misma sección. Estoy
		259	hablando para el II semestre del año de
		260	1994, la profesora B., … eh para nosotros
		261	era nueva la parte de investigación
		262	cualitativa, no quiere decir que el
		263	profesor I. H. no nos dió la parte de
		264	investigación cualitativa, pero como mi
		265	proyecto de Metodología de Investigación
		266	II fue un proyecto de carácter
		267	cuantitativo, se me despertó aquella
		268	curiosidad y recuerdo que la profesora B.,
		269	esto… estaba realizando trabajos de
		270	investigación cualitativa. Así mismo
		271	agradezco también a la profesora N. R. de
		272	P., profesora de la materia Planificación y
		273	Desarrollo de Recursos Humanos I, a la
		274	profesora I. N., que fue mi profesora del
		275	III semestre, la profesora E. A., que
		276	también nos mandó a realizar un trabajo
		277	del muestreo. Eh, en Estadística I,
		278	perdón, la profesora M. D. de F., nos
		279	mandó a hacer el trabajo de muestreo de
		280	Estadística II y la profesora E. A., este…
		281	que era una profesora de reciente ingreso,
		282	en la Facultad, creo que estaba contratada
		283	y al año siguiente ganó el concurso de
		284	oposición, también nos mandaba a hacer
		285	muchos trabajos de

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
bueno, yo diría que todos, todos, todos, no hubo un profesor que no incentivara a la investigación. Bueno por qué comento esto, porque fue a partir de allí donde tomé la decisión de optar a la cátedra de Métodos de Investigación	08	286 287 288 289 290 291 292 293 294 295 296 297 298 299 300 301 302 303 304 305 306 307 308 309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327	investigación. El profesor J. S. R., en nuestra materia Sueldos y Salarios II, anteriormente le precede la materia Sueldos y Salarios I con el profesor M. A. C., el profesor este, J. L. S., que fue nuestro profesor de Fisiología del Trabajo, el profesor P. M., el profesor de Seguridad Industrial, **bueno, yo diría que todos, todos, todos, no hubo un profesor que no incentivara a la investigación. Bueno por qué comento esto, porque fue a partir de allí donde tomé la decisión de optar a la cátedra de Métodos de Investigación**. Si tengo que decir algo, cuando yo opto a concursar en la cátedra de Metodología de Investigación II hay que tomar como referencia que para aquel entonces …eh…para aquel entonces y sigue siendo todavía referencia una cátedra muy hegemónica y con gran participación dentro de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Para aquel entonces Metodología de Investigación I, estando la profesora M. F., este, la profesora, no recuerdo horita bien el nombre, pero, si de varias profesoras y la imagen que se tenía. Por ejemplo ver caminar por el pasillo a, por aquel entonces año 94, a la profesora B.M de H., a la profesora N. M., a la profesora M. B., prof. I. H., en aquel entonces también al prof. J. L. C. que pertenece a la cátedra. Uno como que se llenaba de satisfacción y observaba: bueno, este…Nosotros teníamos un decir que allí va pasando todo el conocimiento de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Me despertó mucho la curiosidad concursar en una cátedra… este…Recuerdo que también mi preparadora de Metodología de Investigación II fue V., no recuerdo

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		328	el nombre, el apellido de V., pero V. nos
		329	ayudó bastante, nos ayudó mucho mucho,
		330	mucho. Yo creo que la historia de los
		331	preparadores de la cátedra de
		332	Metodología de Investigación II se
		333	dividirá antes de V. y después de V.,
		334	porque incluso artículos científicos
		335	escribió ella, que motivaron a uno, que lo
		336	incentivaron para meterse en la
		337	investigación. Bueno opto a los dos
		338	cargos, tomándose como referencia que
		339	en el cargo de Sociología del Trabajo,
		340	para Sociología del Trabajo había un solo
		341	cargo… este… gana el profesor E. R.,
		342	una persona que se había graduado para
		343	el año 1998, tenía más tiempo… era un
		344	baremo diferente al nuevo. El profesor
		345	queda, pero mi sorpresa cuando me dirijo
		346	a la Cátedra de Metodología de
		347	Investigación II y recuerdo todavía el
		348	rostro de una persona muy linda
		349	espiritualmente y también como es la
		350	profesora N. M., y está sentada nada más
		351	y nada menos que la profesora R. P. de
		352	S., quien también para aquel entonces uno
		353	como estudiante y tenía mucho respeto y
		354	todavía como profesional se le sigue
		355	manteniendo. Cuando yo introduzco los
		356	papeles ella… yo paso por la cátedra, ella
		357	me comenta que el proceso se ha
		358	iniciado… este… y no me da ninguna
		359	referencia que tengo que esperar que sea
		360	el Consejo de Facultad quien emita la
		361	opinión. Bueno, me incentiva más y me
		362	alegra más el haber quedado no porque
		363	eso genera algún desmerito a la Cátedra
		364	de Sociología General de la Escuela de
		365	Relaciones Industriales, … vengo de ser
		366	preparador de Estadística en principio, y
		367	la Estadística es una de las ciencias en las
		368	cuales se apoya el proceso de
		369	

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		370	investigación, en este caso, la
		371	investigación de carácter cuantitativo. Es
		372	decir manejo la estadística descriptiva
		373	porque me dio clase la profesora E. A. y
		374	manejo la Estadística Diferencial que me
		375	dio nada más y nada menos que la
		376	profesora M. D. de F. y hago un trabajo
		377	de muestreo, donde nosotros para
		378	muestrear se supone que hay un
		379	problema, hay unos objetivos y entonces,
		380	yo digo… bueno, caigo en la cátedra y
		381	pienso que ese es el motivo que soy
		382	docente de la cátedra de Metodología de
		383	Investigación II y porque llegue allí.
			E: ¿Que significación le das tú a la enseñanza y el aprendizaje de la investigación en las distintas carreras de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, en este caso, de la Universidad de Carabobo?
		384	**I**: Okay profesora, fíjese que usted me
		385	hace mención del profesional egresado de
		386	la Facultad de Ciencias Económicas y
		387	Sociales que lastimosamente tengo que
Más que todo ha sido una Facultad de Ciencias Económicas y ha dejado de lado la parte social	09	388	decir algo de nuestra Facultad. **Más que**
		389	**todo ha sido una Facultad de Ciencias**
		390	**Económicas y ha dejado de lado la**
	10	391	**parte social**… eh… **el componente**
el componente social que el componente social, el elemento social es algo que va aunado a cualquier carrera, sea medicina, sea ingeniería, sea odontología cualquier profesión gira alrededor del componente social.		392	**social que el componente social, el**
		393	**elemento social es algo que va aunado a**
		394	**cualquier carrera, sea medicina, sea**
		395	**ingeniería, sea odontología cualquier**
		396	**profesión gira alrededor del**
		397	**componente social**. Diríamos o partiría
		398	de lo yo siempre le explico a mis
		399	estudiantes que… vamos a tomar un
		400	ejemplo muy sencillo como puede ser el
		401	ejemplo de un trabajador de la economía
		402	informal. En este caso un trabajador de la
		403	economía informal que tiene su tarantín,
		404	que está ubicado en un punto estratégico,
		405	decide vender una camisa determinada

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		406	que está de moda, vamos a decirle lo que
		407	está de moda, la camisa de Ciudad
		408	Bendita y resulta ser que este trabajador
		409	observa que hay otro compañero u otra
		410	persona que tiene un puesto de trabajo,
		411	pero que no solamente vende la camisa de
		412	Ciudad Bendita, sino que vende la camisa
		413	de otra serie de otra novela. Qué ocurre?
		414	Frente a que esa persona pudo haber
		415	comprado el producto en el mismo lugar
		416	donde esta persona lo compró, con el
		417	mismo proveedor, el puede observar que
		418	el otro kiosco, por decirle a usted una
		419	manera estructural donde tiene la
		420	mercancía… este…vende más camisas de
		421	la misma marca que él vende, y a él le
		422	nace una curiosidad. Su pregunta es;
		423	bueno ¿por qué esta otra persona vende
		424	más que yo, teniendo la misma camisa?
		425	¿Qué ocurre? ¿Qué hay allí? Y el puede
		426	hacer una indagación, por una curiosidad
		427	y decir: mira, pero ya va, la vende al
		428	mismo precio. Okay. Vamos a decir que
		429	hay una diferencia, que la dobla distinto a
		430	como la doblo yo, pero bueno, en algo
		431	nos tenemos que diferenciar, pero quizás
		432	está notando algo, que cuando la persona
		433	llega allí, hay una variable, que pueda ser,
		434	claro en este caso, el puede quizás no lo
		435	denomine como variable, sino un aspecto
		436	que le llame mucho la atención, que
		437	cuando la persona entra en el negocio o se
		438	para frente al negocio, esta persona le da
		439	las buenas tardes, los buenos días, lo
		440	recibe cordialmente, le da la entrada, le
		441	ofrece café y él que tiene la misma
		442	mercancía, simplemente se limita a que
		443	cuando la persona le hace una pregunta,
		444	responde, y si la persona no le compra
		445	puede enojar, se puede molestar. Ahí hay
		446	una diferencia, entonces ¿qué ocurre? ¿A
		447	qué viene el ejemplo? Esta persona no

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		448	utilizó un proceso, vamos a decir formal
		449	para indagar, para investigar por qué esta
		450	otra persona que tenía igual mercancía
		451	vende más que él sino que también
		452	investigó, utilizó unos procedimientos
		453	diferentes a los procedimientos científicos
		454	que le enseñamos a los estudiantes, pero,
		455	¿qué ocurre? Él detecta un problema que
		456	era diferente, que es diferente una
		457	necesidad. El detectó un problema y el
		458	problema tiene que ver con las ventas y
		459	más que todo preguntarse ¿por qué la otra
		460	persona que vende la misma mercancía
		461	vende más que yo si las tiene al mismo
		462	precio? Y despierta el acto de curiosidad
		463	¿Qué ocurre? ¿Cuál es la diferencia entre
		464	esta persona que está en la economía
		465	informal y este joven que estamos
		466	recibiendo para la formación de una rama
		467	dentro del ámbito de… Ciencias
		468	Económicas y Sociales? Yo les digo no
		469	existe ninguna diferencia, a no ser que la
nosotros les vamos a dar a ustedes un conocimiento más estructurado que les permita abordar una situación problemática	11	470	diferencia parta en que **nosotros les**
		471	**vamos a dar a ustedes un conocimiento**
		472	**más estructurado que les permita**
		473	**abordar una situación problemática**,
		474	pero de igual manera la otra persona lo
		475	abordó y es válido la solución de su
		476	conocimiento, al igual que va a ser válido
		477	para ustedes, pero como que le estamos
		478	dando un carácter formal. Entonces, de
		479	allí yo parto siempre con un ejemplo
		480	característico de la vida cotidiana. Yo doy
		481	clase en el primero, segundo y el octavo
		482	semestre y resulta ser que yo le digo a los
		483	muchachos, miren hasta cuando usted va
		484	a la playa, usted tiene un proceso de
		485	investigación. Y ellos me preguntan por
		486	qué profesor. Usted planifica con quien
		487	va a ir, cuándo va a ir, dónde va a ir, a
		488	qué horas va a partir, qué van a lleva, qué
		489	vas a hacer allá, y resulta ser que ahí

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		490	tienes un proyecto y luego usted ejecuta
		491	el día que toque ir la playa y se divierte y
		492	como y disfruta, y luego que usted
		493	regresa de la playa comunica, por qué
		494	comunica, porque prácticamente dice
		495	cómo le fue, si le fue bien, si le fue mal, y
		496	tiene unos resultados. De repente en el
		497	transcurso de la ejecución uno de los
		498	compañeros me faltó el respeto, no se
		499	portó bien o de repente fue muy
		500	extrovertido, bueno esa persona se
		501	descarta, pero hay un dato allí que uno
		502	maneja. Entonces que ocurre? yo le
		503	vuelvo a preguntar a ellos ¿ cual es la
		504	diferencia? Ninguna, porque siguen
		505	investigando claro, la parte esta, en la
		506	manera como se aborda la investigación.
		507	Entonces voy a ese ejemplo de
		508	cotidianidad y yo les pregunto
		509	imagínense ustedes un profesional, vamos
		510	al primer caso por ser…eh…por ser
		511	egresado de la Escuela de Relaciones
		512	Industriales. Yo les digo a ellos esto, un
		513	Licenciado en Recursos, en Relaciones
		514	Industriales que maneja distintos
		515	subsistemas como provisión,
		516	mantenimiento este… subsistemas
		517	básicos de recursos humanos; imagínese
		518	que usted siga utilizando las mismas
		519	técnicas de reclutamiento y selección que
		520	se utilizaron para una época determinada,
		521	para aquella época dio buenos resultados
		522	para aquella época pudo haber dado
		523	buenos resultados; pero yo les digo a
		524	ellos imagínense que estamos en el siglo
		525	XXI y de repente ese Licenciado en
		526	Relaciones Industriales no se aboque
		527	indagar, a investigar u a evaluar la técnica
		528	de reclutamiento y selección para medir
		529	la eficacia y la eficiencia que tomen a la
		530	hora de nosotros reclutar y de igual
		531	manera hacer nuestra segunda fase de

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		532	reclutamiento de personal. Okey, o de un
		533	estudiante de contaduría pública o de
		534	administración comercial, imagínense
		535	ustedes que como administradores o
		536	contadores no investigaran con respecto a
		537	los impactos que generan las grandes
		538	transformaciones que tienen las leyes,
		539	mas que todo la Ley de Impuesto Sobre la
		540	Renta, la Ley del Impuesto al Valor
		541	Agregado y un tema de ahorita de boga
		542	esta lo que viene a ser las normas
		543	internacionales de contabilidad, donde
		544	Venezuela va a adaptarse o ya tiene
		545	adaptaciones de ciertas normas, pero que
		546	implicaciones tiene eso tanto para la
		547	presentación de balances generales, de
		548	estados de ganancias y perdidas para lo
		549	que son la presentación… porque
		550	recuerden que el contador tiene la mayor
		551	labor una labor importante que es brindar
		552	información para que nosotros tomemos
		553	decisiones. Y un economista, imagínense
		554	ustedes que un economista no investigara
		555	y no analizara un mercado, un mercado
		556	venezolano y un producto se fuera a
		557	posicionar en el, mercado. Entonces,
para cualquier profesional…, la investigación es uno de los elementos primordiales que tiene que estar en todo su eje transversal de formación, porque considero que ese profesional que no investiga,… como entonces podrá ejercer una excelente profesión	12	558	**<u>para cualquier profesional no única y exclusivamente que sea de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, la investigación es uno de los elementos primordiales que tiene que estar en todo su eje transversal de formación, porque considero que ese profesional que no investiga, que no indaga, que no presenta propuestas, que no realiza estrategias como entonces podrá ejercer una excelente profesión.</u>**
		559	
		560	
		561	
		562	
		563	
		564	
		565	
		566	
		567	
		568	**E:** Nosotros estamos trabajando con el programa de Metodología de Investigación II, que de alguna manera introduce al estudiante a los diferentes paradigmas que están dentro de las

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
			ciencias sociales, que tienen vigencia dentro de las ciencias sociales y las refleja en el programa de la asignatura. ¿Qué opinión tienes tu al respecto? Lo consideras conveniente, no conveniente, que le quitarías, que le pondrías, en relación a todos los paradigmas y los métodos que se contemplan allí.
no le quitaría nada y agregaría en la medida que se vayan generando las necesidades.	13	569 570 571 572 573 574	**I:** Bueno **yo en principio respondería que no le quitaría nada y agregaría en la medida que se vayan generando las necesidades**…eh… **nuestra cátedra ha sido, o se ha…nuestra cátedra mas que todo se ha representado y ha sido ejemplo de reflexiones de programas**.
…nuestra cátedra mas que todo…ha sido ejemplo de reflexiones de programas	14	575 576 577 578 579 580	Recuerdo que en una… la ultima oportunidad que nos reunimos todos los profesores de la cátedra, jubilados activos y profesores activos este… y **realizamos una forma de reflexión sobre nuestro programa en la asignatura, que el programa**
realizamos una forma de reflexión sobre nuestro programa…y generó una visión de lo que nosotros queremos con la investigación, con la praxis investigativa	15	581 582 583 584 585 586 587 588 589	luego y el cual se suscito se generó de esa reunión, **generó misión y generó una visión de lo que nosotros queremos con la investigación, con la praxis investigativa** y hubo… **hay un elemento muy importante que debemos recalcar que es de formar profesionales totalmente sensibles y reflexivos frente a su propia realidad social.**
hay un elemento muy importante que debemos recalcar que es de formar profesionales totalmente sensibles y reflexivos frente a su propia realidad social	16	590 591 592 593 594 595 596 597 598 599 600 601 602	¿Que ocurre? la cátedra ha sido…este…punta de lanza en mantener siempre su programa actualizado. Contamos con una primera unidad que nos permite abordar lo que es el conocimiento de lo social. Contamos con una segunda unidad que nos ubica hacia las técnicas, técnicas y paradigmas, los paradigmas y técnicas de investigación cuantitativa en el campo de las Ciencias Sociales, una tercera unidad que se refiere a la investigación cualitativa y una ultima unidad

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		603	que…como miembro de la comisión de
		604	equivalencia del Ciclo Básico de la
		605	Faculta de Ciencias Económicas y
		606	Sociales puedo decirle que no ha habido
		607	hasta el momento algún programa de
		608	Metodología de la Investigación II a
		609	excepción de la UNEXPO, el cual cubre
		610	esa unidad, esa visión de integración ante
		611	estos dos paradigmas que se han
		612	distanciados y los cuales se han creado,
		613	han nacido dentro de una propia realidad.
considero que nuestro programa de Métodos de Investigación II se adapta a los cambios, a los nuevos paradigmas, al multiparadigmatismo, a la visión holística de la investigación, a lo que dice Morin, que las partes forman el todo y el todo forma las partes	17	614	Es por ello que **considero que nuestro**
		615	**programa de Métodos de Investigación**
		616	**II se adapta a los cambios, a los nuevos**
		617	**paradigmas, al multiparadigmatismo, a**
		618	**la visión holística de la investigación, a**
		619	**lo que dice Morin, que las partes**
		620	**forman el todo y el todo forma las**
		621	**partes**. A que nosotros somos reflexivos,
		622	críticos frente a una realidad. Por eso es
		623	que considero que este programa se ha
		624	adaptado, ejemplo de ello fue que para el
		625	inicio de este semestre, la coordinadora
		626	de la Unidad de Diseño Académico, la
		627	profesora María N.…eh… ella convocó a
		628	una reunión por la…un poco por la
		629	preocupación de insertar temáticas en
		630	Metodología de la Investigación, como
		631	por ejemplo lo que viene a ser la parte de
		632	Investigación Acción-Participante. ¿Por
		633	qué? Por la puesta en practica o puesta en
		634	vigencia de la Ley de Servicio
		635	Comunitario. ¿Qué ocurre? para ella fue
		636	mucha sorpresa, al saber, aquella
		637	intervención que realizó la profesora M.
		638	B., que nosotros como cátedra de
		639	Metodología de Investigación II damos
		640	ese contenido, damos esa temática
		641	Investigación Acción-Participante. ¿Qué
		642	ocurre? allí notamos entonces, que en
		643	principio la cátedra si estaba a la Ley, la
		644	profesora María, también con su

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		645	experiencia por ser profesional, por ser
		646	Licenciada en Trabajo Social de la
		647	Universidad Central de Venezuela este…
		648	este ella hizo una excelente comparación
		649	de la Ley de Servicio Comunitario, del
		650	vigente reglamento que por primera vez
		651	la Universidad de Carabobo lo elaboraba.
		652	Y ¿qué ocurre? ahí también nos dimos
		653	cuenta de que, no tanto el programa que
		654	se tiene, si no que ese programa es
		655	producto al conocimiento de nuestro
		656	docente y de la experiencia que tenemos
		657	nosotros como profesores de la
		658	cátedra…este... nuestras intervenciones lo
		659	que hicieron fue más que enriquecer y
en la cátedra de Métodos de Investigación II mantenemos un programa, el cual permite a cualquier persona que lo curse, el que se genere las competencias necesarias para el proceso, para generar un proceso de investigación	18	660	poder mantenerse la posición de que **en la cátedra de Métodos de Investigación II mantenemos un programa, el cual permite a cualquier persona que lo curse, el que se genere las competencias necesarias para el proceso, para generar un proceso de investigación**.
		667	Nosotros como está claro, hacemos las
		668	adaptaciones, por ejemplo este… la
		669	manera como yo los abordo con los
		670	estudiantes de Métodos I, la manera como
		671	los abordo con los estudiantes II, y con
		672	los estudiantes de Métodos II, pero que
		673	les doy clases en el octavo semestre, por
		674	ejemplo hay… cuando se inicia la materia
		675	como tal, ellos tienen que tener en mano
		676	lo que es la oferta investigativa de la
		677	Facultad de Ciencias Económicas y
la investigación nace de una observación, nace de la curiosidad, pero que también hay líneas de investigación donde el estudiante se pueda adscribir frente a una problemática	19	678	Sociales. Es decir, **la investigación nace de una observación, nace de la curiosidad, pero que también hay líneas de investigación donde el estudiante se pueda adscribir frente a una problemática**.
		684	Entonces yo diría…eh… veo con gran
		685	satisfacción… este… la… el programa de la
		686	asignatura y considero que si me tocaría evaluarlo del

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		687	1 al 10, yo les daría 20 puntos.
			E: Aja… pero tenemos un programa que nos dice desde el punto de vista oficial ¿Cuáles son los contenidos que se deben procesar?, sin embargo cuáles prefieres tú, en cuáles haces más énfasis, por cuales sientes más inclinación, basado en donde te orientas según tus preferencias y según tú modo de pensar la investigación y tu modo de pensar la producción de conocimientos en Ciencias Sociales.
		688	**I:** Bueno, esa pregunta que me está
		689	haciendo usted…este… la he
		690	manifestado, la he puesto en práctica y
siento gran fortaleza en lo que es el proceso de investigación cuantitativa, por mi formación…	20	691 692 693 694 695 696	**siento gran fortaleza en lo que es el proceso de investigación cuantitativa, por mi formación en la Escuela de Relaciones Industriales, como mi desempeño como preparador, por los dos docentes que me impartieron la materia**, repito, la profesora E. A. en
		697	Estadística I y la profesora M. D. de F.,
ya venía prácticamente con unos conocimientos, con una gran fortaleza en la parte Estadística y eso lo que hizo fue sustentar que le tomara mayor preferencia a la parte cuantitativa	21	698 699 700 701 702 703 704 705 706 707 708 709 710 711 712 713	**ya venía prácticamente con unos conocimientos, con una gran fortaleza en la parte Estadística y eso lo que hizo fue sustentar que le tomara mayor preferencia a la parte cuantitativa**, sin embargo verdaderamente cuando yo realizo un proceso, un proyecto de investigación cualitativa de manera formal, porque previamente para el año 94 nosotros, a pesar de que no cursamos con la profesora B. M. de H., si recuerdo que a compañeros de clase que si cursaron con ella, fuimos a Borburata, a otros les tocó ir Yaracuy, bueno los diferentes sitios donde estaban haciendo
mi gran fortaleza fue la parte de investigación cuantitativa	22	714 715 716 717 718	los trabajos. Pero, realmente **mi gran fortaleza fue la parte de investigación cuantitativa**, sin embargo digo que fue porque para el año 2002, la profesora L. M., quien ganó concurso de oposición

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		719	conjuntamente conmigo en el año 2001,
		720	la cual ocupo el segundo lugar, el primer
		721	lugar lo ocupó el profesor C. Z., el tercer
		722	lugar lo ocupé yo. La profesora L. M.,
		723	ella por su tiempo de antigüedad como
		724	profesora contratada le tocó realizar tres
		725	trabajos de investigación, ya era profesor
		726	instructor a tiempo cumplido y tenía que
		727	presentar un trabajo con un tiempo de 180
		728	días, lo cual establecía el Estatuto del
		729	Único Profesor, del Profesor
		730	Universitario y su primer trabajo para la
		731	categoría de asistente. Ella presentó lo
		732	que fue su tesis…este… en la
		733	especialización que ella tiene en Historia
		734	y para el trabajo… y para el ascenso a la
		735	categoría de profesor agregado que para
		736	mi me toca entonces a la categoría de
		737	asistente, nos hacemos una pregunta… en
		738	una reunión de cátedra que ya para aquel
		739	entonces se estaba dando el 2002, ya
		740	estaba jubilada la profesora R. P., ya
		741	estaba jubilada la profesora B. M. de H.,
		742	la profesora N. M. C. estaba en su
		743	proceso de jubilación, el profesor J. L. C.
		744	estaba ya para jubilarse, el profesor I. H.
		745	estaba y sigue estando activo, la profesora
		746	J. T. de P. estaba y sigue estando activa,
		747	estaba la profesora M. B. que estaba y
		748	sigue estando activa, estaban dos
		749	profesoras contratadas, R. H. y X. P.
		750	Bueno la profesora L. M. y yo éramos
		751	nuevos, en el sentido de que estábamos,
		752	era nuestro nuevo ingreso como personal
		753	ordinario de la Facultad de Ciencias
		754	Económicas y Sociales. Ella plantea que
		755	se está perdiendo parte de la historia y
		756	resulta ser que decidimos hacer una
		757	investigación para rescatar a aquellos
		758	elementos importantes, para revivir la
		759	historia de la cátedra de Métodos de
		760	Investigación II y por eso realizamos un

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		761	estudio fenomenológico acerca de la
		762	acción práctica y reflexiva de los
		763	profesores de la cátedra de Métodos de
		764	Investigación II. En principio, por mi
		765	formación cuantitativa… yo quería la
		766	aplicación de cuestionarios este… la
		767	encuesta, mi instrumento era el
		768	cuestionario, es el cuestionario y la
		769	profesora L. M. que venia con mas
		770	experiencia en la parte de investigación,
		771	ella me dice vamos a darle un tratamiento
		772	fenomenológico y para ese tratamiento
		773	fenomenológico, como estamos hablando
		774	de grupo, la manera como lo podíamos
		775	abordar era a través de un estudio
		776	etnográfico. Es por ello que allí
		777	empezamos a abordar esa investigación a
		778	través de una investigación que aplicamos
		779	técnicas cuantitativas y técnicas
		780	cualitativas, entrevistas, cuestionarios que
		781	nos ayudaran a recabar la información
yo pongo como punto de partida el año 2002 que me incentiva a hacer investigación	23	782 783 784 785	necesaria. De ahí entonces que **yo pongo como punto de partida el año 2002 que me incentiva a hacer investigación** cualitativa. De hecho, un segundo
		786	producto que realice fue la investigación
		787	en el post grado, mi tesis de la maestría
		788	que tenía, que versó sobre la crisis de
		789	alternabilidad generacional en la
		790	administración y dirección de las
		791	pequeñas y medianas empresas
		792	industriales afiliadas al Capemiac
		793	Valencia. Eh ¿Qué ocurre? allí realicé un
		794	trabajo con un proceso de triangulación
		795	donde de igual manera utilice técnicas
		796	cuantitativas y cualitativas, pero ahorita
		797	una tendencia definida… yo siempre digo
		798	al estudiante y algo que me permitió
		799	también, este hacer en este momento es
la realidad no se puede mirar desde una sola perspectiva...	24	800 801 802	que **la realidad no se puede mirar desde una sola perspectiva,** no podemos hacerlo porque muy bien sabemos

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
no podemos destruir ambas pirámides si no desconstruirlas y hacer una reconstrucción donde podamos valorar aspectos subjetivos como aspectos explicativos de una realidad;	25	803 804 805 806 807 808 809 810 811 812 813 814 815 816 817 818	como lo dice Eduardo Bericat **no podemos destruir ambas pirámides si no desconstruirlas y hacer una reconstrucción donde podamos valorar aspectos subjetivos como aspectos explicativos de una realidad;** sin embargo, si reconozco que me manejo muy bien, como pez en el agua con la investigación de carácter cuantitativo…Eh… por ejemplo en la construcción del cuadro técnico metodológico, el cálculo y selección de un tamaño optimo de muestra, la verdadera determinación de la población, el diseño de investigación, este… postfáctico. Bueno, esa parte si me gusta
La parte de investigación cualitativa, la introduzco, pero siempre busco apoyo de mis compañeros porque ellos tienen más experiencia	26	819 820 821 822 823 824 825 826 827 828 829 830 831 832 833 834 835 836 837 838 839 840 841	de verdad que si me gusta. **La parte de investigación cualitativa, la introduzco, pero siempre busco apoyo de mis compañeros porque ellos tienen más experiencia**, por ejemplo, el año pasado la profesora M. B. fue invitada a una de mis clases con los estudiantes del octavo semestre, la cual ella hablo sobre el proceso de categorización que utilizó en su maestría que realizó en el pedagógico Rafael Alberto Escobar Lara de Maracay. En esa parte sentí que la profesora M. B. tenía más dominio y que requería de su ayuda. Este año, para este semestre la profesora J. T. nos habló acerca de las dos historias de vida que he realizado, este… bueno, vamos a contar ahora con la profesora R. P. de S. que nos hablara acerca del proceso de integración metodológico. Entonces diríamos que esa ha sido un poco mi desempeño y mis inclinaciones a través de las dos visiones de la investigación. **E:** Con los estudiantes… okey estás hablando de tus preferencias personales, pero me refiero cuando administras el

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
			programa, los contenidos en un semestre determinado, quiere decir esto ¿qué intensificas más lo cuantitativo que lo cualitativo?
		842	**I**: No, lo hacia, si lo hacia, si lo hacia,
		843	hasta el año 2004. Después comprendí
		844	que no podía limitar a los estudiantes. Por
		845	ejemplo, hasta el año 2004 ellos me
		846	daban un producto final que era un
		847	proyecto de investigación cuantitativa. Es
		848	decir, allí no salía, no salía el resultado
		849	que podrán tener los estudiantes, hasta
		850	que empecé con la moda de hacer
		851	investigación donde trabajaría como
		852	proceso de investigación. Por ejemplo,
		853	ahorita mis estudiantes están realizando
		854	una investigación que esta semana la van
		855	a entregar que tiene como objetivo
		856	diagnosticar la dinámica de la conducta
		857	grupal en un área de clases a través de los
		858	distintos procesos de integración que se
		859	originan con los integrantes de un grupo.
		860	Estamos hablando de un tema de
		861	comunicación, liderazgo, conflicto,
ellos tienen una doble tarea: una que es obtener una visión cuantitativa por medio de una técnica como son los tets que se aplican, y otra, que tiene que ver con las entrevistas en profundidad que realizan a esas mismas personas y presentan un análisis cruzado	27	862	negociación, grupo y equipo y **ellos**
		863	**tienen una doble tarea: una que es**
		864	**obtener una visión cuantitativa por**
		865	**medio de una técnica como son los tets**
		866	**que se aplican, y otra, que tiene que ver**
		867	**con las entrevistas en profundidad que**
		868	**realizan a esas mismas personas y**
		869	**presentan un análisis cruzado**. Debo
		870	reconocer que reconocer que cuando yo
		871	hablo de una fecha en 2004…, finales
		872	2003 comienzo 2004, debo agradecer a la
		873	profesora N. M. C. quien fue la que me
		874	llevó de la mano y fue y sigue siendo
		875	como una especie de tutor dentro de la
		876	Cátedra la cual elaboró un esquema de
		877	investigación y un poco por ser su
		878	tutorizado y por guiarme, tomé sus
		879	lineamientos y bueno me gusto, me gustó

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		880	teniendo buenas experiencias del año
		881	2004 para acá al realizar este tipo de
		882	proyectos con los estudiantes. Diríamos
no estoy limitado a que me entreguen un trabajo de una sola manera.	28	883 884 885	entonces que **no estoy limitado a que me entreguen un trabajo de una sola manera**. Para el semestre que viene
		886	tengo… tengo una meta pautada, **si tengo**
…elaborar mi propia línea de investigación.	29	887 888	**la oportunidad de darle clase única y exclusivamente a los estudiantes del**
		889	**octavo semestre, este, elaborar mi**
…que los proyectos sean de la línea de investigación.	30	890 891 892	**propia línea de investigación y que los proyectos sean de la línea de investigación**. Esto para que me va a
		893	servir a mí,
actualmente me están entregando dos trabajos de investigación, uno cuantitativo y otro cualitativo.	31	894 895 896 897 898 899	que ocurre. Como profesor de Métodos de Investigación II, ellos me pasan un materia que se llama investigación aplicada, y que ocurre **actualmente me están entregando dos trabajos de investigación, uno cuantitativo y otro**
		900	**cualitativo,** pero sin embargo, **todavía**
todavía siguen siendo ejercicios a pesar de que tomamos áreas dentro de la oferta investigativa.	32	901 902 903 904 905 906	**siguen siendo ejercicios a pesar de que tomamos áreas dentro de la oferta investigativa**, pero mi meta es trabajar con los estudiantes del octavo semestre el próximo semestre, trabajar con las tres secciones, las tres que haya en el turno de
no vamos a obtener resultados porque estamos dando una materia como Métodos de Investigación donde yo puedo llegar hasta la elaboración del proyecto	33	907 908 909 910 911 912 913 914 915 916	la noche o tarde mañana, este… como se me permita, y **que adscriban los proyectos a mi línea de investigación**, entonces, que estos ejercicios los realizarán y obtuviésemos resultados cuantitativos y cualitativos. Claro **no vamos a obtener resultados porque estamos dando una materia como Métodos de Investigación donde yo puedo llegar hasta la elaboración del**
me elaboraron un proyecto, no hicieron la fase de ejecución y la fase de comunicación…	34	917 918 919 920 921	**proyecto**. Por ejemplo, **ahorita los muchachos para la parte de investigación cuantitativa me elaboraron un proyecto, no hicieron la fase de ejecución y la fase de**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
en la investigación cualitativa…ellos si me están presentando, me presentaron el proyecto, lo ejecutaron y ahora me van a presentar los resultados, me van a hacer la fase de comunicación	35	922 923 924 925 926 927 928 929 930 931 932	**comunicación,** pero ahorita **en la investigación cualitativa**, que un caso que yo diría por aquí me rinde más el tiempo con la investigación cualitativa que ahora con la cuantitativa, **ellos si me están presentando, me presentaron el proyecto, lo ejecutaron y ahora me van a presentar los resultados, me van a hacer la fase de comunicación**. Entonces yo diría que esa ha sido más que todo la tendencia de la parte estudiantil.
Yo soy egresado de la Escuela de Relaciones Industriales, por consiguiente mi formación en la rama de educación simplemente la obtuve al ser preparador, pero digamos, soy una persona autodidacta	36	933 934 935 936 937 938 939 940	**E:** Y en cuanto a lo de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que se utilizan en el aula, ¿cuáles utilizas tú como tus alumnos y cuáles consideras que son las que te dan mejores resultados? **I:** Con esta parte quiero aclarar, hacer una aclarativa, eh…. **Yo soy egresado de la Escuela de Relaciones Industriales, por consiguiente mi formación en la rama de educación simplemente la obtuve al ser preparador, pero digamos, soy una persona autodidacta**. Sin embargo, como requisito que tiene la
Realicé un curso de formación docente….	37	941 942 943	universidad para lograr un segundo ascenso, que era en este caso si lo tomamos así primero instructor, luego el
Recuerdo una materia que tenía que ver la enseñanza y aprendizaje de la educación superior…	38	944 945 946 947 948 949	asistente, en tercer lugar el agregado este… **realicé un curso de formación docente que lo impartieron profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación**. **Recuerdo una materia que tenía que ver la enseñanza y**
el estudiante…cuando alguien le habla de metodología de la investigación dice que es algo que es aburrido	39	950 951 952 953 954 955 956 957	**aprendizaje de la educación superior la cual me sirvió mucho, mucho para las estrategias**. Vamos a partir de algo, **el estudiante cuando usted le habla, cuando alguien le habla de metodología de la investigación dice que es algo que es aburrido**. Leer simplemente, pararse el profesor y decir que es una episteme,

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		958	que es la epistemología, que es la
		959	complejidad, que es un método. Okey,
He implementado cine-foros	40	960	que he hecho yo. **He implementado**
		961	**cine-foros**. De hecho el día de ayer lunes,
		962	nosotros estamos cerrando la materia con
me gusta mucho lo que es la construcción de mapas conceptuales	41	963	un cine-foro y ese cine foro se proyectó la
		964	película que se denomina La calidad es
		965	una carrera que no tiene fin. Esa es una
		966	estrategia de enseñanza y aprendizaje.
		967	Número dos, **me gusta mucho lo que es**
los mini debates que se generan en el salón de clase	42	968	**la construcción de mapas conceptuales**,
		969	también utilizo eso como una estrategia
		970	de enseñanza y aprendizaje. Este, lo que
		971	son **los mini debates que se generan en**
hay momentos que mi clase las convierto así como un Quien quiere ser millonario	43	972	**el salón de clase**. Yo les digo a ellos que
		973	tomen como ejemplo el concurso Quien
		974	quiere ser millonario. Tomen del
		975	concurso Quien quiere ser millonario, la
		976	emoción, la adrenalina cuando te dicen
he logrado que los estudiantes les incentive la metodología de la investigación es rompiendo paradigmas	44	977	que va por la pregunta número diez que
		978	vale cincuenta millones de bolívares. Que
		979	estas concursando, estas respondiendo la
		980	pregunta ahora dónde viene la emoción,
		981	el misterio, el tiempo, los comodines que
		982	están buenos, **hay momentos que mi**
		983	**clase las convierto así como un Quien**
		984	**quiere ser millonario**. Yo les digo por
No me gustan mucho clases magistrales	45	985	veinte millones de bolívares, por quince
		986	millones de bolívares vamos a responder.
		987	Entonces eh… **puedo decir que la**
hay momentos que tengo que ser conductual	46	988	**manera como he logrado que los**
		989	**estudiantes les incentive la metodología**
		990	**de la investigación es rompiendo**
		991	**paradigmas**. **No me gustan mucho las**
mis clases se identifican por tener exposiciones, talleres, debates, eh exposiciones de mapas conceptuales, eh… intervenciones dirigidas	47	992	**clases magistrales hay momentos que**
		993	**tengo que ser conductual**, si lo tengo
		994	que hacer conductual porque **tengo que**
		995	**reforzar un conocimiento**, **pero lo**
		996	**mayoría de mis clases se identifican por**
		997	**tener exposiciones, talleres, debates, eh**
		998	**exposiciones de mapas conceptuales,**
		999	**eh… intervenciones dirigidas**.

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
No me quedo con una sola técnica…	48	1000 1001	**No me quedo con una sola técnica, una sola manera de enseñarle al estudiante**.
		1002	**Combino, yo diría que combino y así el**
Combino, yo diría que combino y así el estudiante se siente más motivado, se incentiva	49	1003 1004 1005 1006 1007 1008 1009 1010 1011 1012 1013 1014	**estudiante se siente más motivado, se incentiva** y dígame cuando y les digo a los estudiantes que cualquiera tiene las posibilidad de ser seleccionado para responder una pregunta de clase, y bueno, utilizo la calculadora en red numeral y empiezo de atrás hacia delante, el que tiene el número 25…, fulanita de tal profesor. Bueno, vamos a ver que dice tal, entonces cuando la persona duda de la pregunta, entonces, vamos a llamar a un amigo, vamos a utilizar un comodín**. El**
El Phillips 66 también lo realizo	50	1015 1016 1017	**Phillips 66 también lo realizo**, me gusta mucho. Ah… otro aspecto, **trabajo con**
trabajo con estudios de casos, me encanta el estudio de casos, para la primera unidad los aplico por completo y si son estudiantes de RI les coloco casos de recursos humanos, a los de contaduría	51	1018 1019 1020 1021 1022 1023 1024 1025 1026 1027 1028 1029 1030	**estudios de casos, me encanta el estudio de casos, para la primera unidad los aplico por completo y si son estudiantes de RI les coloco casos de recursos humanos, a los de contaduría**, casos de contaduría. Una de las materias de octavo semestre, una de las materias que ellos le tienen terror es costos, entonces traigo un ejercicio, un problema de costos, entonces allí ellos se dan cuenta que.., busco la manera ganármelos, de ganármelos y observen la utilidad que tiene investigar para su carrera. **E: ¿**Cuántos alumnos tienes por sección? Lo pregunto en el sentido de que hay la tendencia de tener muchos estudiantes dentro del salón y como la materia es teórico-práctica debería ser aprendiendo haciendo, ¿se te facilita el hacer a pesar de la cantidad de estudiantes?
		1031 1032 1033 1034	**I:** Bueno yo diría que en un 85%. Por qué. Veamos el caso de este semestre, la sección 21 tiene en lista 42 estudiantes de los cuales asisten 35. Es manejable. La

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
Yo soy muy normativo, me gusta cumplir mucho la normas	52	1035 1036 1037 1038 1039 1040 1041 1042 1043 1044 1045 1046 1047 1048 1049 1050 1051 1052 1053 1054 1055 1056 1057 1058 1059 1060 1061 1062 1063 1064 1065 1066 1067 1068 1069 1070 1071 1072 1073 1074 1075 1076	sección 42 es una sección de casi 50 estudiantes, actualmente por motivos que son estudiantes de la noche vamos a colocar varios factores, este, quedaron 25 estudiantes. Algunos dirían que si fui yo que los espante de la clase. **Yo soy muy normativo, me gusta cumplir mucho las normas**, pero tengo un caso no se si crea fama y acuéstate a dormir, yo el semestre pasado tuve una sección completa de estudiantes de contaduría pública, porque ellos la materia la ven en el octavo semestre, cual es mi sorpresa que este semestre que empezó en el mes de octubre, entro en el aula de clase que era el día lunes en el aula 1209 cuando de repente observo que vienen entrando vienen entrando en un aula que tiene capacidad para 40 estudiantes y observo… me hace recordar la preparaduría del excelente joven M. Z. que nos dio lógica y por ejemplo para ver esa preparaduría comenzaba a las once y había que estar desde las nueve de la mañana haciendo la cola y todavía se veía la clase en el pasillo con pupitre. Me sentí como el propio preparador de lógica porque resulta ser que no entraron los 60 estudiantes, se me sentaron unos en la orilla del escritorio, debajo del escritorio. Una le tuve que dar mi silla, la silla de docente, otros tuvieron que buscar pupitres en otras aulas pupitres. En es momento el aula 1209 fue un punto estratégico diría yo mira… prácticamente yo dije no, como voy a dar la materia. Cuando veo la lista, 65 estudiantes. Yo dije no me van a reducir la sección, no me van a dividir la sección, tengo que aprender a trabajar con ellos. Ha sido un poco complejo, hablar de 65 estudiantes y que en este caso, esta sección, el índice

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		1077	de ausentismo es de un cinco por ciento,
		1078	es decir que cuando un lunes que tengo
		1079	clase con ellos, de los sesenta y cinco me
		1080	vienen sesenta o cuando de los sesenta y
		1081	cinco en una clase del día jueves me
		1082	vienen cincuenta y ocho o cincuenta y
		1083	siete estudiantes. Cómo trabajo con ellos?
Hago una clase semimagistral, hago mi breve introducción y me gusta siempre trabajar con…	53	1084	Bueno, **hago una clase semimagistral, hago mi breve introducción y me gusta siempre trabajar con talleres o les coloco casos, que se coloquen en parejas y que se genere la intervención**.
		1089	**Si ocurre algo, primero que las**
Si ocurre algo, primero que las condiciones del aula no son muy óptimas en cuanto a las condiciones físicas-ambientales. Estamos hablando de sesenta y cinco personas que respiramos con unos ventiladores, una ventilación artificial, de repente hay calor y este…	54	1090	**condiciones del aula no son muy**
		1091	**óptimas en cuanto a las condiciones**
		1092	**físicas-ambientales. Estamos hablando**
		1093	**de sesenta y cinco personas que**
		1094	**respiramos con unos ventiladores, una**
		1095	**ventilación artificial, de repente hay**
		1096	**calor y este…** que me ha ocurrido que
		1097	eh… Yo genero un debate o lanzo una
		1098	pregunta: Dios existe, le pregunto yo a
		1099	ellos un poco para sabe sus creencias y
		1100	para saber…. que ellos comprendan su
		1101	realidad. Pues claro, cuando voy por el
		1102	estudiante número 10, el estudiante
		1103	número 20 que quiere intervenir, cuando
		1104	llego donde él me dice, profesor ya se me
		1105	olvido. Entonces que hago yo. Yo en ese
		1106	momento no le digo no, no, okey, está
		1107	bien no lo dejo así, sino que recuerda un
		1108	poco lo que estaba diciendo, fue algo, fue
		1109	algo de lo que el estudiante estaba
		1110	diciendo, anoten muchachos, vamos a
		1111	respetar el derecho de palabra. Si se me
		1112	ha hecho un poco fuerte porque de
		1113	repente **una de las estrategias que he**
Una de las estrategias que he utilizado es aprenderme los nombres, siempre lo he hecho…	55	1114	**utilizado es aprenderme los nombres,**
		1115	**siempre lo he hecho, desde que estoy**
		1116	**dando clase en la Cátedra me aprendo**
		1117	**los nombres y apellidos de todos los**
		1118	**estudiantes**. Entonces, anoto en la pizarra

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		1119	el orden de intervención de ellos y
		1120	entonces que ocurre, si sucede los casos
Me cuesta trabajar	56	1121	de que se les olvida. **Me cuesta trabajar**
con 65 estudiantes, los		1122	**con 65 estudiantes, los cuales son ya**
cuales son ya		1123	**estudiantes del 8 octavo semestre que**
estudiantes del 8		1124	**su nivel de ausentismo es bajo**, que se
octavo semestre…		1125	ven en la necesidad y tienen ansia de
		1126	aprender para realizar un buen producto.
yo diría que si hay	57	1127	Entonces **yo diría que si hay una cierta**
una cierta relación		1128	**relación entre la cantidad de**
entre la cantidad de		1129	**estudiantes**. Ahorita ocurre el caso con la
estudiantes		1130	sección, bueno, con los estudiantes de la
		1131	sección 52, **no podemos hacer un**
No podemos hacer un	58	1132	**semicírculo, tenemos que dividir el**
semicírculo, tenemos		1133	**salón como en dos partes, en dos**
que dividir el salón		1134	**partes, es muy difícil. También el tipo**
como en dos partes,		1135	**de pupitre que no, el tipo de aula, el**
en dos partes, es muy		1136	**tipo de pupitre que hay**, y en el caso del
difícil. También el		1137	aula de la sección de la mañana podemos
tipo de pupitre que		1138	hacer un semicírculo. ¿Que ocurre?, hay
no, el tipo de aula, el		1139	como que más relación alumno-profesor,
tipo de pupitre que		1140	no quiere decir que con los estudiantes de
hay		1141	la noche no lo tenga, mis estudiantes de la
		1142	sección 52, pero pasa algo. Yo ayer hable
		1143	con ellos y les dije, bueno voy a llamar a
		1144	una persona, que mire, va a terminar el
		1145	semestre y no he propiciado la
		1146	conversación con usted, no se me han
		1147	acercado, ni me sé los nombres y eso me
		1148	preocupa, yo me aprendo los nombres de
		1149	todos mis estudiantes. Entonces bueno, si
		1150	pudiéramos decir que afecta un poco.
		1151	Este, **recordemos que estas son**
recordemos que estas	59	1152	**materias de aprender haciendo** y que
son materias de		1153	por ejemplo los talleres. Otra de las cosas
aprender haciendo		1154	que los talleres los estoy haciendo de dos
		1155	o tres personas, porque el primer taller lo
		1156	hice en los grupos de cuanto? De 6 de 7
las condiciones del	60	1157	personas y vamos a hacer… claro **las**
aula no se presta para		1158	**condiciones del aula no se presta para**
una mesa de trabajo		1159	**una mesa de trabajo de 7 personas**. En
de 7 personas		1160	segundo lugar, 7 personas para trabajar

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		1161	con ellos en 90 minutos que no son todos
yo llego puntualmente a mi clase	61	1162 1163	los 90 minutos porque **yo llego puntualmente a mi clase** a las seis y
		1164	cuarto de la tarde, **cuando comienza la**
…hago un feedback de la clase anterior	62	1165 1166	**clase hago un feedback de la clase anterior**, venimos arrancando entre las
		1167	seis y media. **Ellos tienen un contrato de**
Ellos tienen un contrato de aprendizaje…	63	1168 1169	**aprendizaje que ellos saben que yo dejo un tiempo prudente de quince minutos**
		1170	**que les doy para que lleguen**. **Son**
		1171	**estudiantes que trabajan en la zona**
Son estudiantes que trabajan en la zona industrial, en la av. Bolívar, que ahorita salir de la avenida Bolívar a la altura de El Tijerazo y llegar a la Universidad de Carabobo es una hora y media	64	1172 1173 1174 1175 1176 1177 1178 1179 1180 1181 1182 1183 1184 1185 1186 1187 1188 1189	**industrial, en la av. Bolívar, que ahorita salir de la avenida Bolívar a la altura de El Tijerazo y llegar a la Universidad de Carabobo es una hora y media** y muchos que su turnos es hasta las cinco de la tarde. Entonces, que ocurre. Si con ellos… bueno ahorita el primer taller… bueno fue desastroso en sentido de que eran siete, entonces, la atención la atención… Cuando un grupo me… el otro grupo profesor una pregunta. Bueno, a veces la clase empezaba, el taller empezaba a las seis y veinte o seis y media y todavía era un cuarto para la siete y yo no había atendido a un grupo que me había levantado la mano para darle una explicación o sugerencia de su trabajo, de su taller. **E:** O sea que tu consideras que hay factores que perturban el desempeño de la clase, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, me hablaste ahorita de dos cosas: las condiciones ambientales y las condiciones del aula, y la otra, las condiciones de los estudiantes, e introdujiste un tercer elemento creo yo que, que estas haciendo diferenciación entre lo que es un alumno de un octavo semestre y un alumno de un segundo semestre, semestres en los que se ubica la asignatura. Porque no hablamos un

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
			poquito de esas tres cosas. Primero la cuestión, estamos hablando del aula, ¿metodología de la investigación es una asignatura del aula? ¿O tú consideras que deberían haber otros espacios, tú utilizas otros espacios?
metodología de la investigación no es una materia única y exclusivamente de aula	65	1190 1191 1192 1193 1194	**I:** En primer lugar, **metodología de la investigación no es una materia única y exclusivamente de aula**. Eh… me equivocaría y cometería un grave error al decirlo. Este… qué he hecho yo al
los estudiantes de la noche es muy difícil llevarlos a la sala de tecnología educativa...	66	1195 1196 1197 1198 1199 1200 1201	respecto. Eh… por ejemplo con **los estudiantes de la noche es muy difícil llevarlos a la sala de tecnología educativa, entonces, llevo el VHS, el televisor y el DVD al aula para generar otro espacio**, un salón se hace difícil dentro de la facultad, otra cuestión está,
no es una materia de aula…me gustaría que ellos pudieran captar o comprender la realidad social, en este caso irnos a otros espacios	67	1202 1203 1204 1205 1206 1207 1208 1209	como **no es una materia de aula** que sucede con mis estudiantes, la mayoría de ellos **me gustaría que ellos pudieran captar o comprender la realidad social, en este caso irnos a otros espacios**, generar como hacía el profesor J. A. L., el profesor L. S., aquí nos llevaban a las empresas, contactaban empresas claro,
no es una materia de aula al cien por ciento…es una materia que se complementa con la praxis y lastimosamente hemos tenido muchas limitaciones.	68	1210 1211 1212 1213 1214 1215 1216 1217 1218 1219	éramos estudiantes del turno de la mañana, teníamos pocas probabilidades de trabajar. Pero que ocurre, **no es una materia de aula al cien por ciento. Es una materia que combina el aula porque en un momento determinado que el docente tiene que dar lineamientos en específicos y generar discusiones, debate; pero es una materia que se complementa con la**
hay algo que choca o perturba a un estudiante de la noche que esté cursando cinco materias	69	1220 1221 1222 1223 1224 1225	**praxis y lastimosamente hemos tenido muchas limitaciones.** De igual manera este, **hay algo que choca o perturba a un estudiante de la noche que esté cursando cinco materias, que tenga un horario de trabajo desde las ocho de la**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		1226	**mañana hasta las cinco de la tarde, que**
		1227	**a veces trabaja los sábados hasta el**
		1228	**medio día, que no vive en la zona de**
		1229	**Valencia o del Estado Carabobo, vive**
		1230	**fuera del Estado Carabobo, que los**
		1231	**domingos lava el uniforme o hace**
		1232	**mercado, o saca a pasear o pasea con la**
		1233	**novia o lleva a los niños al parque, etc,**
		1234	**etc. Se hace difícil** y este… no quisiera
		1235	condenar ni estigmatizar pero
lastimosamente va llevándonos hacia que la materia se vuelva prácticamente de aula	70	1236	**lastimosamente va llevándonos hacia**
		1237	**que la materia se vuelva prácticamente**
		1238	**de aula**, pero que ocurre? **Gracias a la**
		1239	**incorporación de leyes como la Ley del**
		1240	**Servicio Comunitario, la Ley de**
Gracias a la incorporación de leyes como la Ley del Servicio Comunitario, la Ley de Ciencias y Tecnología e Innovación…	71	1241	**Ciencias y Tecnología e Innovación,**
		1242	**son materias, son leyes perdón, que nos**
		1243	**van un poco permitir que al estudiante**
		1244	**sepa que la teoría la tiene que abordar**
		1245	**en la realidad y como eso beneficia,**
		1246	**genera un valor agregado a su propia**
		1247	**empresa**.
			E: Mira, otra cosa que mencionaste, es que dijiste que había diferenciación entre el alumno del segundo semestre y el alumno del octavo. ¿Diferenciación en qué sentido?
el del segundo semestre…, tienen grandes debilidades, algunos pueden venir, con poca base de Métodos I, otros con excelente base de Métodos I,… está en un proceso de adaptación a la universidad.	72	1248	**I:** Bueno, **el del segundo semestre por**
		1249	**ejemplo, de Relaciones Industriales**,
		1250	pasa algo. Los de Relaciones Industriales,
		1251	este… ellos cursan socio… nuestra
		1252	materia Métodos de Investigación II prela
		1253	Sociología General y el estudiante de
		1254	Administración y Contaduría Pública
		1255	cursa una materia en el primer semestre
		1256	que se llama Sociología de las
		1257	Organizaciones. Por ejemplo, cuando a
		1258	un estudiante de Métodos de
		1259	Investigación II de la Escuela de
		1260	Relaciones Industriales, **yo le hablo de**
		1261	**Emile Durkheim, de Talcott Parsons,**
		1262	**de la regla del método sociológico, le**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		1263	**hablo de Max Weber, tienen grandes**
		1264	**debilidades, algunos pueden venir, con**
		1265	**poca base de Métodos I, otros con**
		1266	**excelente base de Métodos I**, no
		1267	conocen esos autores. Segundo, un poco
		1268	también el nivel. Son estudiantes que
		1269	vienen con **una base, algunos pueden**
		1270	**venir, con poca base de Métodos I,**
		1271	**otros con excelente base de Métodos I**,
		1272	u otro estudiante que apenas **está en un**
		1273	**proceso de adaptación a la universidad**;
Con el octavo	73	1274	en cambio, **con el octavo semestre tengo**
semestre tengo una		1275	**una gran ventaja, ya van casi con el**
gran ventaja, ya van		1276	**setenta y cinco por ciento de las**
casi con el setenta y		1277	**materias, ya conocen alguna línea de**
cinco por ciento de las		1278	**investigación, ya han hecho trabajos de**
materias		1279	**otras asignaturas y eso me permite con**
		1280	**ellos manejar un poco las**
ya conocen alguna	74	1281	**terminologías**. También, yo no puedo
línea de investigación,		1282	hablar quizás, me cuesta hablar de
ya han hecho trabajos		1283	plusvalía, de marginalidad con un
de otras asignaturas y		1284	estudiante del segundo semestre, pero un
eso me permite con		1285	estudiante del Contaduría Pública yo le
ellos manejar un poco		1286	hablo del término de plusvalía, de
las terminologías		1287	rentabilidad, de marginalidad en el octavo
		1288	semestre o de un tema de Fundamentos
		1289	Económicos o yo le hablo de la Ley
		1290	Orgánica del Trabajo y las reformas que
		1291	hay a nivel de beneficios salariales u otro
		1292	beneficio al trabajador, ya ha cursado
		1293	Derecho del Trabajo. No con esto
		1294	tampoco quiero decir y quiero aclarar que
		1295	Métodos de Investigación tiene que estar
		1296	en el octavo o noveno semestre. Eso es
		1297	algo que, que… soy muy celoso en esa
		1298	parte porque prácticamente es como un
el estudiante… cuando	75	1299	baño de agua caliente entre una gran
le toca realizar		1300	problemática que **el estudiante** este…
investigación como		1301	**cuando le toca realizar investigación**
requisito para		1302	**como requisito para graduarse tiene**
graduarse tiene		1303	**muchas debilidades, pero que sucede,**
muchas debilidades…		1304	**hay una solución. Si todos los docentes**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		1305	**de la Facultad de Ciencias Económicas**
		1306	**y Sociales , en todas las asignaturas,**
		1307	**llámese Lógica, llámese Matemática,**
		1308	**llámese Impuesto I, Impuestos II,**
		1309	**llámese Auditoria I, Auditoria II,**
		1310	**Auditoria III, llámese Costos I, Costos**
		1311	**II, Planificación de Recursos Humanos**
		1312	**I, Planificación de Recursos Humanos**
		1313	**II, Comportamiento Organizacional,**
		1314	**Teoría de la Organización,**
		1315	**Pensamiento Económico, esta,**
		1316	**Finanzas I, Finanzas II,**
		1317	**Probabilidades, tomáramos la**
		1318	**investigación, tuviésemos nuestras**
		1319	**áreas de investigación, que puede ser**
		1320	**que las haya y si las hay, pero que no**
		1321	**fuesen letra muerta**, **sino que el**
		1322	**estudiante verdaderamente investigara,**
		1323	**yo creo que la tarea sería más fácil.**
			E: De tus experiencias investigativas, cuales piensas que han sido las más importantes, las más significativas para ti y que tu consideras que han contribuido mucho a tu formación y por ende, para ser un profesor de metodología de la investigación.
		1324	**I:** Bueno, sin duda alguna mi primer
		1325	trabajo de ascenso a la categoría de
		1326	asistente, eh… que tuvimos como tutora a
		1327	la profesora R. P. de S. y los proyectos a
		1328	los cuales estamos adscritos al CDCH,
		1329	como grupo de investigación, eh…y
		1330	trabajamos conjuntamente con la
		1331	profesora N. M., el tener el contacto con
		1332	líneas de investigación como la
		1333	Educación Superior, de Religiosidad y
		1334	Pobreza, de igual manera manejan
		1335	profesores como R. P., N. M., M. B., J. T.
		1336	que trabaja con la parte de producción del
		1337	conocimiento en la pequeña y mediana
		1338	empresa, han sido también parte, gran
		1339	contribución, y yo creo que el que ha…,

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		1340	el último entre comillas porque no digo
		1341	último, sino que la última producción de
		1342	conocimientos que realicé fue la del
		1343	trabajo de la maestría. Que… que… es
		1344	una investigación que de verdad se le dio
		1345	el todo por el todo. Mi tutora fue la
		1346	profesora N. M. De verdad que eso ha
		1347	sido como los pilares fundamentales para
		1348	actualmente, hoy, a un año 2007, pararme
		1349	frente a mis estudiantes y llevar una
		1350	visión del proceso de investigación, de la
		1351	experiencia de investigar y de los tabúes
		1352	que hay que eliminar de la investigación.
		1353	Yo pienso que si hago una comparación
		1354	de como anteriormente era docente, en el
		1355	año 2000 cuando ingresé, digamos que
		1356	llevaba única y exclusivamente la
		1357	experiencia de mi trabajo de
		1358	investigación durante cada una de las
		1359	materias de la carrera, pero actualmente
		1360	complemento mi experiencia en
		1361	investigación que realicé durante la
		1362	carrera, que no tuve una tesis como
		1363	requisito para graduarme pero sí tuve
		1364	trabajo de investigación como requisito
		1365	para aprobar las materias. Imagínese, mi
		1366	recuerdo la materia Planificación y
		1367	Desarrollo de Recursos Humanos, con lo
		1368	que era el Plan de adiestramiento, se
		1369	presentó un trabajo, el objetivo dónde se
		1370	realizó un diagnóstico organizacional, un
		1371	diagnóstico ocupacional y un diagnóstico
hablar de mi experiencia, mi trayectoria…, sumo todas las que traigo de pregrado,…y en la parte de postgrado	76	1372 1373 1374 1375 1376 1377	individual. Mire, y **hablar de mi experiencia, mi trayectoria a este año 2007, sumo todas las que traigo de pregrado, y aumento las que tengo como profesor y en la parte de postgrado**. Además el enriquecimiento y
….reviso entre tres o cuatro tesis de postgrado y de pregrado	77	1378 1379 1380 1381	ya el prestigio que uno va ganando y yo creo que **a la semana reviso entre tres o cuatro tesis de postgrado y de pregrado** mire a cada momento en mi cubículo

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		1382	tengo estudiantes que … yo digo bueno
		1383	estas tocando un tema que yo no soy
		1384	experto en la materia pero como profesor
		1385	de metodología te puedo enrumbar si
		1386	verdaderamente tienes un problema de
		1387	investigación y verdaderamente quieres
		1388	decir es que… la última, de un estudiante
		1389	que se llama Y., de la Escuela de
		1390	Administración Comercial que él quiere
		1391	presentar un trabajo que, en el cual, él
		1392	propone unos indicadores de gestión y
		1393	por ninguna parte habla de indicadores de
		1394	gestión, sino que se le ocurrió decir eso
		1395	en uno de los objetivos. Bueno es forma
		1396	que me va enriqueciendo a mí.
			E: Fíjate hay una cuestión que se discute poco. Para un proceso de enseñanza aprendizaje que debemos ser: profesores, docentes de metodología o debemos ser investigadores o las dos cosas.
Yo creo que de las tres cosas un poco.	78	1397	**I: Yo creo que de las tres cosas un**
		1398	**poco**. De las tres cosas un poco porque la
		1399	he puesto en práctica y la he vivido.
Docente por nuestra	79	1400	**Docente por nuestra labor fundamental**
labor fundamental de		1401	**de la enseñanza, hacer llegar el**
la enseñanza...		1402	**conocimiento y que todos te**
		1403	**comprendan a lo que estas diciendo**.
docente que es el	80	1404	Este… este… **docente que es el**
profesor, este, maneja		1405	**profesor, este, maneja un aspecto**
un aspecto		1406	**pedagógico porque estamos trabajando**
pedagógico…		1407	**con pedagogía, no con andragogía**, ese
		1408	es un tema que me enseñaron en el curso
… a pesar de que	81	1409	de formación docente, no trabajo con**… a**
trabajo con adultos,		1410	**pesar de que trabajo con adultos,**
mezclo un poco la		1411	**mezclo un poco la pedagogía con la**
pedagogía con la		1412	**andragogía y la parte constructivista y**
andragogía y la parte		1413	**la parte investigativa**. Es decir, que si…
constructivista y la		1414	no se puede, no es que no se puede en
parte investigativa.		1415	cierto momento porque en este caso
la parte investigativa	82		recuerdo, no cuando empecé a dar clase,
me vino de la parte de			**la parte investigativa me vino de la**
pregrado			**parte de pregrado**, pero la parte de estar

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		1416	adscrito a proyectos eh… de otras
		1417	instancias o de trabajo de grado, pero si
es necesario que el perfil del profesor que imparta la materia de metodología de la investigación, el perfil tenga como una de sus exigencias que no sólo sea un profesional del área de ciencias económicas y sociales o de la educación sino también un estudiante que tenga experiencias comprobadas en la parte de investigación.	83	1418 1419 1420 1421 1422 1423 1424 1425 1426 1427 1428 1429 1430	**es necesario que el perfil del profesor que imparta la materia de metodología de la investigación, el perfil tenga como una de sus exigencias que no sólo sea un profesional del área de ciencias económicas y sociales o de la educación sino también un estudiante que tenga experiencias comprobadas en la parte de investigación, que esa la pudo haber desarrollado dentro en un postgrado o en su defecto estar adscrito a distintos grupos de investigación o proyectos en instituciones.** **E:** ¿Qué crees tú que realmente hacemos nosotros en el proceso de enseñanza – aprendizaje? ¿Se construyen saberes o se construye conocimiento?.
Construye saber y construye conocimiento.	84	1431 1432 1433	**I:** D. O. **construye saber y construye conocimiento**. **E:** Ambos. **I:** Ambos, si. D. O. lo construye.
Y los estudiantes, muchos se sienten identificados,…y ellos construyen saberes y construyen conocimientos	85	1434 1435 1436 1437 1438	**E:** Y los estudiantes? **I: Y los estudiantes, muchos se sienten identificados, otros tengo que llevarlos de la mano y ellos construyen saberes y construyen conocimientos**. **E:** ¿Dónde está el saber, dónde está el conocimiento? **I:** Bueno, **el saber viene y digamos así,**
el saber viene y digamos así, del propio conocimiento vulgar que ellas tienen de las cosas y el conocimiento está eh que ellos si dan ese toque a ese saber y lo enrumban hacia una fase más estructurada	86	1439 1440 1441 1442 1443	**del propio conocimiento vulgar que ellas tienen de las cosas y el conocimiento está eh que ellos si dan ese toque a ese saber y lo enrumban hacia una fase más estructurada.** **E:** Mira, viendo las cosas fuera de lo que es toda la estructura formal del proceso de enseñanza – aprendizaje, como visualizas tú, cómo te gustaría a ti, como sueñas tú, lo piensas, que debiera ser ese proceso de enseñanza – aprendizaje allá

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
			en la facultad.
En principio, romper las cadenas y romper los paradigmas eh… dejar de atemorizar al joven, al estudiante con el punto de la tesis…	87	1444 1445 1446 1447 1448 1449 1450 1451	**I: <u>En principio, romper las cadenas y romper los paradigmas eh… dejar de atemorizar al joven, al estudiante con el punto de la tesis. Eso pienso que es algo que tenemos que eliminar, porque la tesis no es única y exclusivamente el producto de un proceso de investigación</u>**. **<u>Un artículo científico es producto de un proceso de investigación</u>**. Este…primero romper, romper paradigmas, **<u>Tengo conocimiento de docentes, donde todavía no confían no creen en la investigación cualitativa porque parten del hecho de que no es válida, no es confiable porque no hay una muestra, no hay un paquete estadístico que se ha aplicado allí, que como puede ser que un sólo sujeto sea la fuente del conocimiento, porque tú me hablas de creencias si yo lo que quiero es medición</u>**. ¿Cómo debería ser? Yo pienso que… yo, en vuelta de no menos de unos dos o tres años, este… **<u>me gustaría un proceso de investigación donde mis estudiantes se adscribieran a proyectos de otras universidades, de otras facultades</u>**, porque también pasa eso. Nosotros, no creo que todavía haya, y **<u>creo que no está todavía aprobado que un estudiante de la Escuela de Ingeniería Industrial haga una tesis de grado con un estudiante de la Escuela de RI. Imaginemos que enriquecedora sería hacer una tesis en el área de fisiología y ergonomía del trabajo</u>**, quien más que un ingeniero industrial para ayudarnos al estudio de tiempo movimiento. Imaginemos unos estudiantes de contaduría pública haciendo una tesis con un estudiante de la Escuela de Ciencias Políticas y Jurídicas
Un artículo científico es producto de un proceso de…	88	1452 1453 1454 1455	
Tengo conocimiento de docentes, donde todavía no confían no creen en la investigación cualitativa porque parten del hecho de que no es válida…	89	1456 1457 1458 1459 1460 1461 1462 1463 1464	
me gustaría un proceso de investigación donde…	90	1465 1466 1467 1468 1469 1470	
creo que no está todavía aprobado que un estudiante de la Escuela de Ingeniería Industrial haga una tesis de grado con un estudiante de la Escuela de RI Imaginemos que enriquecedora sería hacer una tesis en el área de fisiología y ergonomía del trabajo	91	1471 1472 1473 1474 1475 1476 1477 1478 1479 1480 1481 1482 1483 1484	

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		1485	de la Universidad de Carabobo, hablando
		1486	sobre Impuesto sobre la renta o de las
		1487	leyes el marco normativo y lo que tiene
		1488	que ver con esta parte contable, la
		1489	información que se genera.
		1490	Imaginémonos un estudiante de
		1491	Economía haciendo una tesis con un
		1492	estudiante de la Facultad de Educación,
		1493	partiendo de un estudiante de educación
		1494	de cualquier mención, poder hablar un
		1495	aspecto económico. También me tendría
		1496	que ir un poco más abajo si todavía en la
		1497	Facultad todavía no se ha promovido eso.
		1498	Yo creo que lo único que se ha
		1499	promovido en la Facultad es que un
Que hagan proyectos	92	1500	estudiante elija una materia electiva. **Que**
de investigación con		1501	**hagan proyectos de investigación con**
estudiantes de otra		1502	**estudiantes de otra escuela y eso**
escuela y eso		1503	**beneficiaria.**
beneficiaria.			**E:** Me gustaría también que me dieras tus impresiones en relación… Tú consideras que como se dan los procesos de metodología en la investigación en la Facultad, hemos hablado de Métodos II, porque es donde tú laboras, pero no podemos ignorar que tenemos un Métodos de Investigación I, que tenemos una Metodología de la Investigación Aplicada a las Ciencias Administrativas y Contables en la Escuela de Administración y Contaduría, que tenemos una Investigación Aplicada a la Economía en la Escuela de Economía y tenemos una materia de Proyectos, en la Escuela de Relaciones Industriales. Todas asignaturas del área de investigación. ¿Tú sientes que como está estructurado todo el proceso de investigación, realmente esa parte de la formación investigativa la logramos con los estudiantes?
no hay a veces		1504	**I:** No, en cierta parte no porque vuelvo y
continuidad de ese	93	1505	digo, **no hay a veces continuidad de ese**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
proceso de investigación que hace el estudiante.		1506 1507 1508 1509	**proceso de investigación que hace el estudiante.** A veces subestimamos a los otros docentes, a veces los elogiamos, y a veces simplemente nos ponemos de una
…muchas parcelas del conocimiento y no ha habido como un puente de unificación entre toda esa trayectoria del proceso de investigación,… que el estudiante requiere y necesita y él mismo lo nota	94	1510 1511 1512 1513 1514 1515 1516 1517 1518 1519 1520 1521	manera neutral. **Hay muchas parcelas, muchas parcelas del conocimiento y no ha habido como un puente de unificación entre toda esa trayectoria del proceso de investigación, este… que el estudiante requiere y necesita y él mismo lo nota**. Profesor pero este proyecto lo presente el semestre pasado y que ocurre, bueno, pero lo que pasa es que no le veo nada porque hiciste este proyecto, quizá pueda ser el comentario que hagamos alguno de nosotros.
Es decir, parece mentira, pero va a depender también de nuestra… de lo que queramos y a veces bueno, podemos…	95	1522 1523 1524 1525 1526 1527	**Es decir, parece mentira, pero va a depender también de nuestra… de lo que queramos, de lo que queramos y a veces bueno, podemos…** **E:** ¿Queramos quienes? **I: Queramos como docentes. Por ejemplo, me puede venir un trabajo que hicieron el semestre anterior, no me anima no me entusiasma, pero no se**
Queramos como docentes. Por ejemplo, me puede venir un trabajo que hicieron el semestre anterior, no me anima no me entusiasma, pero no se respeta, no hay respeto a que ese es el trabajo que quiere hacer el estudiante	96	1528 1529 1530 1531	**respeta, no hay respeto a que ese es el trabajo que quiere hacer el estudiante**. **E:** Bueno, fíjate lo siguiente. El diseño curricular, el eje de investigación se supone que en cada una de las asignaturas de investigación él va logrando cosas y que la asignatura anterior le sirve de conducta de entrada a la que sigue. ¿Tú crees que eso se cumple? **I:** En algunas asignaturas si.
De investigación no.	97	1532 1533	**E:** ¿De investigación? **I: De investigación no**. De investigación, no.
En el eje de investigación no.	98	1534	**E:** ¿En el eje de investigación? **I: En el eje de investigación no.**
		1535	**E:** ¿Por qué? **I:** Por eso mismo profesora, por lo que le

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		1536	comento. Mis estudiantes que ahorita
		1537	elaboraron los proyectos quizás vayan a
		1538	la otra asignatura y también es culpa de
A mi me gustaría por	99	1539	nosotros, porque que ocurre? **A mi me**
ejemplo que yo me		1540	**gustaría por ejemplo que yo me ponga**
ponga en contacto con		1541	**en contacto con profesores de la otra**
profesores de la otra		1542	**materia que ellos vayan a continuar**
materia que ellos		1543	**como Investigación Aplicada o**
vayan a continuar		1544	**Proyectos de investigación, y ponerme**
como Investigación		1545	**de acuerdo con ellos y decirles mira**
Aplicada o Proyectos		1546	**tienes de mi como docente de Métodos**
de investigación, y		1547	**de Investigación II una gran**
ponerme de acuerdo		1548	**herramienta, porque los muchachos te**
con ellos		1549	**pueden ir ya con un proyecto y que en**
		1550	**esta materia a ellos les toque la fase de**
el estudiante, viene	100	1551	**ejecución.** Es decir, pienso que no hay
trabajando en un		1552	una coordinación entre por ejemplo que **el**
tema y que por		1553	**estudiante, viene trabajando en un**
ejemplo cuando esté		1554	**tema y que por ejemplo cuando esté en**
en Métodos I ese		1555	**Métodos I ese tema, estructure la idea**
tema, estructure la		1556	**de investigación, haga sus ejercicios.**
idea de investigación,		1557	**En Métodos II, estructure su proyecto**
haga sus ejercicios.		1558	**y en Métodos III, si lo llamamos**
En Métodos II,		1559	**Métodos III, haga las investigaciones**
estructure su proyecto		1560	**aplicadas en cualquier escuela, ejecute**
y en Métodos III, si lo		1561	**su proyecto, y cuando ya le toque**
llamamos Métodos		1562	**presentar o inscribir su materia de**
III, haga las		1563	**trabajo de grado, comunique los**
investigaciones		1564	**resultados**. Pienso que es una solución al
aplicadas en cualquier			grave problema que vivimos.
escuela, ejecute su			**E:** Lo cual exigiría coordinación entre las
proyecto, y cuando ya		1565	Cátedras.
le toque presentar o		1566	**I:** Lo cual partiría del hecho de la
inscribir su materia			coordinación entre las Cátedras.
de trabajo de grado,			**E:** ¿Cómo desarrollas el proceso de
comunique los			evaluación de los aprendizajes de los
resultados		1567	alumnos?
		1568	**I:** Hay profesora, eso es un proceso muy
cuando comenzamos	101	1569	complejo. Como le dije, **cuando**
establezco un contrato		1570	**comenzamos establezco un contrato de**
de aprendizaje con los		1571	**aprendizaje con los estudiantes, pero**
estudiantes…		1572	**en la práctica cuesta cumplirlo por las**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
A los estudiantes de la noche les cuesta trabajar en equipo, tienen poco tiempo…	102	1573 1574 1575 1576 1577	**condiciones de los estudiantes**. **A los estudiantes de la noche les cuesta trabajar en equipo, tienen poco tiempo para reunirse con sus compañeros, poco se ven… tampoco tienen mucho**
Yo trato que las actividades se realicen en el aula, que se reúnan en el aula…	103	1578 1579 1580 1581 1582	**tiempo para estudiar. Yo trato que las actividades se realicen en el aula, que se reúnan en el aula, que lean los materiales en la clase, que hagan debates en la clase**.
Para hacerle frente a tantas dificultades yo les abrí un correo electrónico y por allí nos comunicamos…	104	1583 1584 1585 1586 1587 1588	**Para hacerle frente a tantas dificultades yo les abrí un correo electrónico y por allí nos comunicamos. Allí yo les coloque el programa, el plan de evaluación y también les coloco materiales de apoyo. En ese correo están los talleres, y ellos**
Como ayuda yo les elaboro cuestionarios que por el correo ellos me los mandan…	105	1589 1590 1591 1592 1593	**los van haciendo y me los mandan desarrollados. Pero no todos los hacen al mismo tiempo**. **Como ayuda yo les elaboro cuestionarios que por el correo ellos me los mandan resueltos y sobre**
Hacemos muchas evaluaciones… que si los mapas, que si los minidebates, que si los cuestionarios, que si la participación…	106	1594 1595 1596 1597 1598 1599 1600	**esos cuestionarios hacemos el examen**. **Hacemos muchas evaluaciones… que si los mapas, que si los minidebates, que si los cuestionarios, que si la participación, los talleres y los ejercicios. Como hay que cumplir con el plan de evaluación de la cátedra**
Como se hacen muchas evaluaciones que no están en el plan de evaluación, yo después las reúno en las evaluaciones que están previstas….	107 108	1601 1602 1603 1604 1605 1606 1607 1608	**¿Qué como hago? Como se hacen muchas evaluaciones que no están en el plan de evaluación, yo después las reúno en las evaluaciones que están previstas…. Bueno, no es que las reúno, sino que en cada evaluación señalada en el plan, dejo un porcentaje para evaluar las otras estrategias que**
Eso es mucho trabajo… y algo difícil porque los estudiantes no van iguales…		1609 1610 1611 1612 1613 1614	**incorporé… Eso es mucho trabajo… y algo difícil porque los estudiantes no van iguales, figúrese que a los que veo que no trabajan y entregan los trabajos, hablo en clase con ellos y les digo qué pasó, y les doy un ultimátum**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
hay que dar		1615	**para que entreguen**. Otra cosa
flexibilidad, cuando	109	1616	profesora, **hay que dar flexibilidad,**
hay que entregar		1617	**cuando hay que entregar algún**
algún trabajo, alguno		1618	**trabajo, alguno me llama al celular y**
me llama al celular y		1619	**me dice que no puede venir o que no**
me dice que no puede		1620	**pudo terminar el trabajo por aquello o**
venir o que no pudo		1621	**lo otro, porque está muy ocupado en su**
terminar el trabajo…		1622	**trabajo, por tantas cosas, y hay que**
Eso sí, hay veces que	110	1623	**darles oportunidad**. **Eso sí, hay veces**
hay que ser riguroso		1624	**que hay que ser riguroso porque si no,**
porque si no…		1625	**no se enserian y no trabajan ni**
Con los del turno de	111	1626	**estudian. Con los del turno de la**
la mañana es más		1627	**mañana es más fácil… aunque se**
fácil… aunque se		1628	**distraen mucho… les cuesta hacer los**
distraen mucho… les		1629	**ejercicios y los talleres… como están**
cuesta hacer los		1630	**empezando porque los cursos de la**
ejercicios y los		1631	**mañana son de Relaciones Industriales**
talleres… como están		1632	**y del segundo semestre, todavía no**
empezando porque los		1633	**tienen experiencia, no tienen madurez**
cursos de la mañana		1634	**y les cuesta**. Pero si se cumple el plan
son de Relaciones		1635	de evaluación.
Industriales y del			**E:** Bueno mira, y para terminar me
segundo semestre,			gustaría que pensaras un poco en ti y me
todavía no tienen			dijeras cuáles son tus mejores
experiencia, no tienen			satisfacciones como profesor de
madurez y les cuesta.			Metodología de la Investigación y junto
Mis grandes			con ello, cuáles son tus grandes
satisfacciones son			preocupaciones.
cuando el estudiante	112	1636	**I: Mis grandes satisfacciones son**
culmina la materia y		1637	**cuando el estudiante culminan la**
el semestre siguiente		1638	**materia y el semestre siguiente los veo**
los veo en el pasillo, y		1639	**en el pasillo, y veo que se acercan al**
veo que se acercan al		1640	**cubículo; profesor usted recuerda**
cubículo…		1641	**cuando nos estaba explicando el**
		1642	**proceso de categorización? Si claro.**
		1643	**Bueno ahorita la profesora L. U…**
		1644	**ahorita está pasando**. La profesora N.
		1645	mandó a hacer un proceso de
		1646	categorización. Allí me llena de
Les digo se dan	113	1647	satisfacción. **Les digo se dan cuenta, lo**
cuenta,.. que esto se		1648	**que siempre les vengo diciendo, que**
iba a utilizar…		1649	**esto se iba a utilizar en otros semestres,**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		1650	**que no era capricho explicarles este**
		1651	**método de investigación II**. **Mi gran**
		1652	**preocupación? No hay un gran… no**
		1653	**ha habido una estrategia que hasta los**
Ahorita hay algo que	114	1654	**momentos impacte**. **Ahorita hay algo**
felicito al Decano de		1655	**que felicito al Decano de la Facultad**
la Facultad que es la		1656	**que es la revista Talento Estudiantil,**
revista Talento		1657	**donde los estudiantes pueden someter a**
Estudiantil, donde los		1658	**arbitraje sus proyectos de**
estudiantes pueden		1659	**investigación**. Está publicada una revista,
someter a arbitraje		1660	fue publicada este sábado, 10 de febrero
sus proyectos de		1661	por la Rectora , el Decano y el Consejo
investigación		1662	editor, donde estaba la profesora L. A. U.
		1663	A., Directora de la Escuela de Relaciones
Eso es un medio pero	115	1664	Industriales y otros docentes. **Eso es un**
tiene que ser más		1665	**medio pero tiene que ser más**
divulgativo, más		1666	**divulgativo, más divulgativo.**
divulgativo			**E: ¿**El trabajo de los estudiantes?
El trabajo de los	116	1667	**I: El trabajo de los estudiantes, no**
estudiantes, no		1668	**engavetarlos. Generar esos concursos,**
engavetarlos. Generar		1669	**así como se hace en los trabajos de los**
esos concursos, así		1670	**cien mejores en Economía. Vamos a**
como se hace en los		1671	**hacer los cien mejores proyectos de**
trabajos de los cien		1672	**investigación**.
mejores en Economía.			**E:** Hay universidades que lo tienen por
Vamos a hacer los			ejemplo la UPEL en Maracay lo tiene, la
cien mejores			UPEL de Maracay.
proyectos de		1673	**I:** Hay un docente… hay un docente
investigación		1674	ahorita de Métodos I que lo hace, el
		1675	Profesor P. El profesor C. Z. también lo
		1676	hace.
			E: Este… y algo que se me había
			escapado. ¿Tú crees que realmente como
			nosotros trabajamos, el alumno se pone
			en contacto con la realidad?
Depende, va a	117	1677	**I: Depende, va a depender del docente.**
depender del docente.		1678	**Por ejemplo, mis estudiantes si lo**
…Por ejemplo los		1679	**hacen. Por ejemplo los estudiantes del**
estudiantes del octavo		1680	**octavo semestre les digo observen su**
semestre les digo		1681	**sitio de trabajo, describamos su sitio de**
observen su sitio de		1682	**trabajo, nárrenme que pasa en su sitio**
trabajo…		1683	**de trabajo, cuénteme cuales han sido**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		1684	**sus problemas que ha tenido en su sitio**
		1685	**de trabajo, y de allí los voy**
		1686	**enrumbando un poco hacia esa**
		1687	**realidad. Los que no trabajan, como el**
		1688	**turno de la mañana, también les hablo**
		1689	**sobre cosas cotidianas y sobre**
		1690	**aconteceres.** Me gusta mucho leer la
		1691	prensa, esto todos los días leo la prensa,
		1692	el fin de semana intensifico más la
		1693	lectura, porque abro el abanico. Leo El
		1694	Nacional, El Universal, Últimas Noticias,
		1695	El Carabobeño, Notitarde, El Siglo de
		1696	Maracay. Me enriquezco y debato, los
		1697	días lunes con ellos o los días lunes o
		1698	martes que los veo, debato sobre
		1699	temáticas y eso les genera a ellos ese…
		1700	ese… ese gusanito de la curiosidad.
			E: Bueno, gracias. Por cualquier otra cosa, entonces conversamos en otra oportunidad.
			Informante Nº 2
			Profesor de Métodos de Investigación I
			E: Hoy es martes ocho de mayo de 2007 y nos encontramos en el salón de reuniones del Ciclo Básico, con la profesora D. P. de H, una de las informantes claves para obtener información para la Tesis Doctoral.
			E: ¿Qué te motivó o por qué razones tú eres profesora de Metodología de la Investigación?
		1701	**I:** ¿Qué me motivó?
			E: O cómo surgió el que fueses profesora de Metodología de la Investigación.
		1702	**I:** Mira, en mi caso bueno, tú sabes que
		1703	en la época que yo entré, yo entré en el
Yo me gradué en el	118	1704	año setenta. **Yo me gradué en el año**
año setenta y siete y		1705	**setenta y siete y entré a ser personal**
entré a ser personal		1706	**administrativo de esta Facultad y tuve**
administrativo de esta		1707	**durante muchos años siendo personal**
Facultad…		1708	**administrativo, inclusive tuve la**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		1709	**Dirección de Planificación, pero a mí**
		1710	**siempre me gustó la docencia**, fíjate que
		1711	soy economista y yo nunca he ejercido la
A mí siempre…me	119	1712	carrera como economista. **A mí siempre**
gustó la docencia		1713	**me inclinó, me gustó dar clase, me**
en Planificación se	120	1714	**gustó la docencia** y **en Planificación se**
hacían muchas		1715	**hacían muchas investigaciones, de**
investigaciones, de		1716	**hecho, asistíamos a cursos, de hecho**
hecho, asistíamos a		1717	**vino el profesor C. L. en la época de R.,**
cursos…		1718	**a darnos investigación cualitativa,**
		1719	**investigación – acción**, tú te tienes que
		1720	acordar de esa época. ¡Ah! tú estabas en
Hicimos varios	121	1721	Maracay. **Hicimos varios talleres de**
talleres…		1722	**investigación acción**, dimos talleres en
desde ese momento	122	1723	Barquisimeto, en la Central y **desde ese**
yo, a mi me inclinó,		1724	**momento yo, a mi me inclinó, me**
me gustaba la		1725	**gustaba la investigación, y los trabajos**
investigación, y los		1726	**que salían de Planificación eran**
trabajos que salían de		1727	**trabajos de investigación**. Muchos de
Planificación eran		1728	ellos se entregaban en el Decanato y
trabajos de		1729	muchos de ellos todavía reposan allí.
investigación		1730	Hicimos trabajos sobre el tipo
		1731	organizacional de la Facultad, hicimos
		1732	trabajos de lo que era la asesoría
		1733	académica estudiantil, planteamos la
		1734	propuesta. La asesoría académica
		1735	estudiantil para aquel entonces era
		1736	asesorada, por una profesora d educación,
		1737	Z, Z. de B., que era la que estaba
		1738	coordinando esa asesoría, pero salían de
		1739	la Oficina de Planificación y eran
		1740	investigaciones que se hacían allí. Estaba
		1741	la profesora A., C. P. S. La profesora A.
		1742	era profesora de metodología, de
		1743	metodología. Yo todavía no conocía a I.
		1744	Conocía a A. y a C., y C. era ingeniero
		1745	pero también era profesor de
Entonces, yo creo que	123	1746	metodología. **Entonces, yo creo que por**
por allí se empezó a		1747	**allí se empezó a despertar en mí como**
despertar en mí como		1748	**una inquietud por la metodología de la**
una inquietud por la		1749	**investigación y empezamos a hacer**
metodología…		1750	**cursos de metodología de la**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		1751	**investigación.** Para Planificación, los
		1752	decentes como personal administrativo
por fin se presentó la	124	1753	eran rarísimos, hasta que **por fin se**
oportunidad de		1754	**presentó la oportunidad de Técnicas de**
Técnicas de Estudio		1755	**Estudio del Ciclo Básico, que**
del Ciclo Básico, que		1756	**necesitaban un profesor contratado**,
necesitaban un		1757	estaba la profesora Á. de H. como
profesor contratado		1758	coordinadora de la cátedra y en uno de
		1759	esos cursos que nosotros hacíamos de
		1760	metodología de la investigación, ella sacó
		1761	la conversación de que iban a contratar
yo dije voy a meter	125	1762	personal y **yo dije voy a meter mis**
mis papeles, y los		1763	**papeles, y los metí. Esa vez me**
metí. Esa vez me		1764	**contrataron por honorarios**
contrataron por		1765	**profesionales, no concursé**. Eso fue en el
honorarios		1766	año 84. Ya yo había dado en el 8º
profesionales, no		1767	matemáticas, matemáticas en el Ciclo
concursé		1768	Básico, Matemática I, no Lógica sino
		1769	Matemática I. Pasaron cuatro años y yo
		1770	no volví a dar clase de matemáticas y
		1771	metí mis papeles aquí en metodología, en
		1772	Técnicas de Estudio e Investigación
Luego, el siguiente	126	1773	Bibliográfica. **Luego, el siguiente**
semestre si concursé		1774	**semestre si concursé por credenciales**,
por credenciales		1775	concursó la profesora A. S. junto con Z. y
		1776	quedamos. No mentira, ella estaba en
Yo entré por ahí, por	127	1777	Metodología Aplicada. **Yo entré por ahí,**
Técnicas de Estudios		1778	**por Técnicas de Estudios y bueno ahí**
y bueno ahí		1779	**comenzamos a.., comenzó mi**
comenzamos a..,		1780	**experiencia vamos a decir así, en**
comenzó mi		1781	**Metodología de la Investigación**. Me
experiencia vamos a		1782	ayudó mucho la profesora L. y me ayudó
decir así, en		1783	mucho M., buscando material con que
Metodología de la		1784	guiarme púes, porque estaba
Investigación		1785	prácticamente nueva. Yo no estaba recién
		1786	graduada, yo me gradué en el 77, pero
		1787	dando clase estaba iniciándome, tenía
		1788	experiencia administrativa acá en la
		1789	Facultad nada más porque yo no trabajé
		1790	en ningún otro lado, sino aquí en la
		1791	Facultad. Y bueno, Técnicas de Estudio
		1792	siempre me gustó, de hecho cuando tuve

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		1793	la oportunidad de hacer el doctorado lo
		1794	quise hacer en educación para el área de
		1795	investigación porque era lo que me
		1796	interesaba. Yo pude irme por economía, o
		1797	he podido irme por… pero… mi
		1798	profesión es economista y yo no estudie
		1799	para dar clases, yo no estudie para eso, yo
		1800	estudie para ser economista. Sin embargo,
		1801	en el curso docente me fue excelente, me
		1802	gustó muchísimo el curso de formación
		1803	docente, me dio herramientas me ayudo
		1804	pues con todas las fallas que tenía;
		1805	empezando que eso tiene muchas fallas y
		1806	en esa época más, pero me ayudó, y el
		1807	grupo también. Eran casi todos docentes,
		1808	casi todos eran graduados en Educación.
		1809	A pesar de que a los de Educación se les
		1810	exonerara, ellos tenían que hacer un
		1811	módulo en aquella época, tenían que
		1812	hacer un módulo de Universidad.
		1813	Entonces hicimos un grupo allí, bien
		1814	bonito. Y bueno a mi me dicen, cuando
		1815	yo me inscribí en el Doctorado en
		1816	Educación, tú si eres bien valiente, tu eres
		1817	economista y te metiste en el Doctorado
		1818	en Educación, pero era lo que yo sentía,
		1819	es mi quehacer diario, dar clases, y por
		1820	que no hacer el Doctorado en Educación
		1821	si eso es lo que yo he hecho durante
		1822	tantos años, yo no he hecho otra cosa que
		1823	no sea dar clase.
			E: Eso quiere decir, que entonces que tú estas en la Cátedra desde el año 84.
		1824	**I:** En el año 84, entre como honorarios
		1825	profesionales, dejé uno, dos semestres, no
		1826	me acuerdo, hasta el año 87 que concursé
		1827	otra vez, que concurso A. S, que ahí metí
		1828	mis papeles y ahí si quede como
		1829	contratada. Fue un concurso de
		1830	credenciales, antes me contrataban por
		1831	honorarios profesionales según las
		1832	necesidades.

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
			E: Cuándo pasaste a ordinario?
		1832	**I:** A ordinario pase en el año 99, año 98
		1833	que hubo concurso de oposición. Tenía
		1834	como contratada 87, 88, 89, cuatro años
		1835	como contratada y ahí pasé a ordinario,
		1836	personal ordinario.
			E: Entonces son bastantes años en la cátedra, eso significa que son bastantes experiencias y bastantes vivencias ahí en la cátedra. ¿Qué es lo que más te agrada de tú trabajo con Métodos de Investigación I, con los estudiantes, como docente?, porque a ti te ha tocado ser jefe de Cátedra. No me refiero tanto al trabajo administrativo-docente, sino del trabajo de aula propiamente dicho, en la administración del programa de Métodos de Investigación I. ¿Cuáles han sido esas vivencias? ¿Cuál ha sido esa experiencia? ¿Cuáles son tus reflexiones después de tanto tiempo?
a mí me ha tocado, a nosotros pues, a todos nos ha tocado trabajar con estudiantes muy jóvenes, estudiantes de diecisiete, dieciséis, dieciocho años, casi todos y con aulas numerosas, muy numerosas	128	1837	**I:** Bueno, mira María, **a mí me ha**
		1838	**tocado, a nosotros pues, a todos nos ha**
		1839	**tocado trabajar con estudiantes muy**
		1840	**jóvenes, estudiantes de diecisiete,**
		1841	**dieciséis, dieciocho años, casi todos y**
		1842	**con aulas numerosas, muy numerosas**.
		1843	A mí me gustan los estudiantes del primer
		1844	semestre, este, porque uno siente que
		1845	ellos vienen como muy… ellos, los
		1846	muchachos todo lo que se les dice lo
		1847	creen, ellos vienen con tanta ingenuidad
		1848	en ese sentido y con unas expectativas
		1849	que ellos se crean sobre la universidad
		1850	que tú dices bueno aquí hay un caldo de
		1851	cultivo que puede aprovecharse, un
		1852	potencial enorme que puede
		1853	aprovecharse. Con estos muchachos,
		1854	independientemente de las fallas que
		1855	puedan tener el proceso educativo en
		1856	general aquí en Venezuela y de las
		1857	debilidades que pueda tener ese proceso,

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
son muchachos, es un potencial que está ingresando, que está entrando en nuestras manos y que muchas veces, la mayoría de las veces, depende de como uno encause o moldee ese proceso	129	1858 1859 1860 1861 1862 1863 1864 1865 1866 1867 1868 1869 1870 1871 1872 1873 1874 1875 1876 1877 1878	**son muchachos, es un potencial que está ingresando, que está entrando en nuestras manos y que muchas veces, la mayoría de las veces, depende de como uno encause o moldee ese proceso** y aproveche esas oportunidades, porque son oportunidades que se te presentan de tener ese potencial en tus manos y que a su vez, bueno no es que tu le vas a decir a los muchachos aquí vamos a terminar el programa, el objetivo terminal de esta asignatura es terminar con un trabajo de investigación, las pautas para elaborar el trabajo de investigación se les van a dar aquí, el tema tiene que ser del área de la ciencias económicas y sociales, la investigación es de tipo bibliográfica documental, este… queda abierta la posibilidad si alguien quiere o buscar algunos informantes para hacer una investigación de campo, no se les va a
el programa contempla una investigación tipo bibliográfica documental	130	1879 1880 1881 1882 1883 1884 1885 1886 1887 1888 1889	limitar eso, este… pueden hacerlo pero **el programa contempla una investigación tipo bibliográfica documental,** entendiendo que la investigación bibliográfica documental, bueno, todo lo que conlleva la investigación bibliográfica documental como estrategia para producir una nuevo conocimiento, que hasta tesis doctorales se pueden hacer siguiendo la estrategia documental. Este… pero es una diferencia bien bonita,
no se puede…decir estoy enseñando a investigar…	131	1890 1891 1892	bien… este… que uno, que **no se puede tomar como decir estoy enseñando a investigar porque la investigación no se enseña**, o sea, **aquí lo que queremos es incentivar al muchacho a que se inicie en un proceso de investigación, a que se entusiasme con un proceso de investigación y a sembrarle esa actitud de que en la universidad producimos conocimientos**, que la universidad… que
aquí lo que queremos es incentivar al muchacho a que se inicie en un proceso de investigación…	132	1893 1894 1895 1896 1897 1898 1899	

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		1900	no viene aquí a copiar apuntes porque eso
		1901	está en los libros, todo eso de conceptos
		1902	de ciencia, de método, toda esa parte del
		1903	pensamiento, toda esa parte filosófica o
No es que yo me pare aquí a describir cual es el proceso de investigación…	133	1904	epistemológica, eso está en los libros. **No**
		1905	**es que yo me pare aquí a describir cual**
		1906	**es el proceso de investigación, desde la**
		1907	**selección del tema hasta la entrega de**
		1908	**un informe escrito o un informe oral**.
No es eso, es que el estudiante se enamore	134	1909	**No es eso, es que el estudiante se**
		1910	**enamore**. Lograr eso, que el estudiante se
		1911	entusiasme, que en el estudiante se
		1912	siembre esa semillita de inquietud y
		1913	curiosidad por lo que es la investigación y
		1914	por lo que es en la universidad todo ese
		1915	proceso, porque el objetivo de la
		1916	universidad es producir conocimiento. El
		1917	objetivo se lo hacen ellos, no la
		1918	universidad, entonces, meterles eso a
		1919	ellos y hacerlo de una manera que les
		1920	guste, que ellos se sientan entusiasmados.
		1921	Eso no es fácil ni yo te voy a decir
		1922	tampoco que lo he logrado, pero es mi
		1923	norte y es lo que quisiera lograr. Más que
		1924	ponerme a dar clases de lo que es el
		1925	proceso de investigación y de cómo
		1926	investigar, más es poder llegarles a ellos,
		1927	a que ellos logren entusiasmarse con lo
		1928	que es un proceso de investigación y con
		1929	lo que es la universidad y la producción
		1930	de conocimientos, y con lo que se llama
		1931	hoy en día la integración de los métodos
		1932	donde, donde, este…tu si les hablas de lo
		1933	que es el método científico, tu dices a
		1934	estos muchachos yo les estoy dando un
		1935	modelo que ya está agotado. Estamos en
		1936	las ciencias sociales, vamos a seguir
		1937	enclaustrados con esto de unos pasos o
		1938	no, vamos a reventar todo esto y vamos a
		1939	empezar a hablar con estos muchachos,
		1940	qué es lo que a ellos les inquieta, qué es
		1941	lo que ellos quieren investigar, cómo les

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		1942	gustaría hacerlo, las alternativas que hay
		1943	y si … Bueno, que no es fácil tampoco
		1944	porque entendemos que iniciarlos en un
		1945	proceso de investigación cualitativa si a
		1946	uno después de tanto tiempo le cuesta,
		1947	imagínate que será un muchacho de esos.
		1948	Pero no es tanto que ellos aprendan a
		1949	hacer una investigación porque yo no les
		1950	voy a enseñar a hacer una investigación,
		1951	no, la investigación a mi juicio, no se
La investigación se aprende es haciéndola	135	1952	enseña. **La investigación se aprende es**
		1953	**haciéndola**, Que lo que se quiere es que
		1954	ellos se incentiven y se sientan
		1955	involucrados en lo que es un proceso de
		1956	investigación, en un medio académico en
		1957	el que ellos están incursionando porque
		1958	ellos están apenas entrando, sus primeros
Son sus primeros	136	1959	pasos aquí. **Son sus primeros pasos y es**
pasos y es como		1960	**como inhumanitario que en sus**
inhumanitario que en		1961	**primeros pasos tengan fracasos, es**
sus primeros pasos		1962	**como desanimarlos, es como si vienen**
tengan fracasos…		1963	**con entusiasmo y matarles ese**
ellos tienen que sentir	137	1964	**entusiasmo**. No, **ellos tienen que sentir**
que tienen éxito y no		1965	**que tienen éxito y no sentirlo por**
sentirlo por sentirlo,		1966	**sentirlo, sino que sea de verdad,**
sino que sea de		1967	**aunque sea pequeño pero que es un**
verdad…		1968	**éxito**. En Métodos I, fíjate tu la gravedad
Métodos I es la	138	1969	del asunto, como yo lo veo, **Métodos I es**
unidad inicial básica		1970	**la unidad inicial básica de lo que es la**
de lo que es la línea de		1971	**línea de investigación. Si ellos tienen**
investigación. Si ellos		1972	**una percepción negativa en esos**
tienen una percepción		1973	**primeros pasos, es difícil después**
negativa en esos		1974	**enderezarlos**. Ellos tienen que tener una
primeros pasos, es		1975	percepción positiva, eso es como que el
difícil después		1976	que entre en Economía tenga una
enderezarlos		1977	experiencia negativa en Introducción a la
		1978	Economía, le va a costar después con la
		1979	matemática, le va a costar… Eso es lo
		1980	que dicen, que no se puede superar, que
		1981	no se puede revertir una primera
pero es deber nuestro	139	1982	impresión. Si se puede, **pero es deber**
lograr una primera		1983	**nuestro lograr una primera impresión**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
impresión positiva en esos estudiantes, de nuestra materia y de la universidad en general		1984 1985 1986 1987 1988 1989 1990 1991 1992 1993 1994 1995 1996 1997 1998 1999 2000	**positiva en esos estudiantes, de nuestra materia y de la universidad en general** porque esto es un todo pues. Todo está conectado con todo, no hay nada aislado y a nosotros nos toca esa parte. A Métodos I más que a Métodos II, porque estamos en el principio. Entonces, que lleguen a Métodos II con una impresión negativa ya eso es una desventaja para ustedes (los profesores de Métodos de Investigación II), ya eso es alargar las debilidades si es que las hay, si es que las hay. Entonces, yo creo que la labor de nosotros… tenemos que hacer un esfuerzo. Yo se que no es fácil, a veces tenemos presiones muy grandes y a veces no tenemos los medios, el espacio de
Los semestres de dieciocho, diecisiete, máximo diecinueve semanas de clase a veces no nos da tiempo…	140	2001 2002 2003 2004 2005 2006 2007	tiempo. **Los semestres de dieciocho, diecisiete, máximo diecinueve semanas de clase a veces no nos da tiempo para desarrollar el proceso de investigación, para madurar un proyecto**. Hay que madurarlo, la investigación no se hace de un día para otro. Este… y hace días por
que ellos se iniciaron en un nuevo proceso y lo culminaran en el siguiente semestre	141	2008 2009 2010 2011	ejemplo, **que ellos se iniciaron en un nuevo proceso y lo culminaran en el siguiente semestre**. Por ejemplo, y que ellos solamente, mira, que nosotros
todo el semestre solamente a que ellos lograran hacer un buen planteamiento…	142	2012 2013 2014 2015	tuviéramos que dedicar **todo el semestre solamente a que ellos lograran hacer un buen planteamiento de problema y ubicarse en un buen marco de**
que ellos pudieran entrar a Métodos II y tuvieran eso adelantado, para después comenzar a recoger sus datos y seguir adentrándose por ahí, bifurcándose y cerrar ese proceso en ese otro semestre	143	2016 2017 2018 2019 2020 2021 2022 2023 2024 2025	**referencia**. Por ejemplo, **que ellos pudieran entrar a Métodos II y tuvieran eso adelantado, para después comenzar a recoger sus datos y seguir adentrándose por ahí, bifurcándose y cerrar ese proceso en ese otro semestre** ¿por qué no?. Entonces, no contar con una monografía, con un escrito, con un trabajo de investigación, un informe escrito de ese esfuerzo intelectual que

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
A veces en lo apresurado del semestre no da chance para abarcar el programa que es sumamente ambicioso	144	2026 2027 2028 2029 2030 2031 2032 2033 2034 2035 2036 2037 2038 2039 2040 2041 2042 2043 2044 2045 2046 2047 2048 2049 2050 2051 2052 2053 2054	ellos hicieron y entonces empezar en Métodos II con otro distinto, entonces, ¿que les quedó de Métodos I? **A veces en lo apresurado del semestre no da chance para abarcar el programa que es sumamente ambicioso**. Yo reconozco que es un programa ambicioso, siempre lo ha sido, siempre ha sido un programa muy ambicioso. Entonces, uno tiene que, dentro de ese programa ambicioso y tratando de abarcar todos los puntos teóricos y prácticos del programa, intentar sembrar ese semillita, ese aspecto positivo, orientar al muchacho a que él se entusiasme a lo que es el proceso de investigación y a que se enamore pues de lo que es la investigación, porque la universidad sin investigación no es universidad, eso es lo que nos distingue del sector medio. **E:** Claro, pero fíjate lo siguiente: tu misma estás diciendo que por muchos factores como los que has nombrado, con demasiados alumnos, incluso como señalaste, el mismo espacio físico, que necesariamente hay que dividir a los estudiantes en equipos y después tienes el problema de que no hayas donde atenderlos; yo entiendo que de alguna manera tu vas año tras año, semestre tras semestre buscando ver como logras esas cosas que tu quieres. ¿Qué estrategias usas con ellos para tratar de lograrlo? **I:** ¿Qué estrategias? Bueno María, yo… fíjate tú, en este semestre y en los semestres anteriores… claro cada semestre, parece mentira, pero cada semestre para uno es un aprendizaje, un aprendizaje. Este… cuando yo inicié mi clase hace mucho tiempo, en Técnicas de Investigación, uno siempre tenía que la primera unidad era teórica y era toda la

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		2055	parte epistemológica. Uno llegaba con
		2056	aquellas transparencias y llenaba a
		2057	aquellos muchachos. Aquella primera
		2058	unidad, lo que era la filosofía de la
		2059	ciencia, el positivismo, el marxismo,
		2060	todas las corrientes del pensamiento y
		2061	este… cuando uno estaba terminando esa
		2062	unidad I, era que empezaba entonces con
		2063	el trabajo de investigación, que era la
		2064	praxis del programa. Generalmente, ya
		2065	esos muchachos estaban obstinados de
		2066	tanta parte epistemológica, que vamos a
		2067	reconocer, es pesado para ellos, sobre
		2068	todo para ese nivel. Para ese nivel,
		2069	entender ellos esas corrientes del
		2070	pensamiento que a veces se hacían largas
		2071	y se llevaban casi todo el semestre,
		2072	cuando lo que quedaba era un espacio
		2073	muy pequeño para el trabajo de
La experiencia me enseñó que se debía comenzar desde un principio con el trabajo de investigación	145	2074	investigación. **La experiencia me enseñó**
		2075	**que se debía comenzar desde un**
		2076	**principio con el trabajo de**
		2077	**investigación**, no decir teoría. Vamos a
		2078	empezar con el trabajo de investigación y
		2079	empiecen a investigar, vamos. Pero si
mandarlos a leer la prensa diaria, mandarlos a que se ubiquen en un tema…	146	2080	**mandarlos a leer la prensa diaria,**
		2081	**mandarlos a que se ubiquen en un**
		2082	**tema, mandarlos a recopilar**
		2083	**información**. Vamos a enamorarnos de
		2084	ese tema, vamos a trabajar, vamos.
Hagan un ensayo sobre eso, del material que ustedes recogieron…	147	2085	**Hagan un ensayo sobre eso, del**
		2086	**material que ustedes recogieron de la**
		2087	**prensa**. Todavía yo no les he dicho que
		2088	eso es el planteamiento del problema, un
Detectar una debilidad…	148	2089	ensayo sobre eso. **Detectar una**
		2090	**debilidad y diagnosticar esa debilidad**.
hablamos de convertir eso en el planteamiento del problema de investigación…	149	2091	Una vez que tengamos eso, **hablamos de**
		2092	**convertir eso en el planteamiento del**
		2093	**problema de investigación, por**
		2094	**supuesto, después de formar los**
		2095	**equipos**. Entonces hay una discusión con
		2096	los muchachos desde el principio del

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
paralelamente uno les va dando lo que es la ciencia, lo que es el conocimiento, los tipos de saberes, las corrientes de pensamiento, tratando de no hacerlo tan filosófico porque ellos se cansan y no quieren entrar a esa clase	150	2097 2098 2099 2100 2101 2102 2103 2104 2105 2106 2107 2108 2109 2110 2111 2112 2113 2114	semestre. Por supuesto, **paralelamente uno les va dando lo que es la ciencia, lo que es el conocimiento, los tipos de saberes, las corrientes de pensamiento, tratando de no hacerlo tan filosófico porque ellos se cansan y no quieren entrar a esa clase.** A veces no quieren entrar a esa clase porque saben que uno les va a hablar del positivismo, los postulados postpositivismo, el marxismo, el empirismo, el apriorismo, y eso les cansa a ellos y es raro el que se entusiasma por ese tipo de tema filosófico, a ese nivel. Cuando ellos desde un principio se inician en una temática general y sobre eso tratan de hacer un ensayo con lo que han recopilado de la prensa, de revistas científicas y artículos
ya no quieren ir más a la biblioteca	151	2115 2116 2117 2118	bajados de Internet, **ya no quieren ir más a la biblioteca**. Vamos a quitarle ese nombre de biblioteca, no porque la biblioteca sea mala, no, al contrario, sino
ellos lo que buscan en la biblioteca son periódicos	152	2119 2120 2121 2122 2123 2124	porque **ellos lo que buscan en la biblioteca son periódicos**. Vamos a buscarlos, la prensa diaria es la bibliografía más fresca que hay sobre los temas sociales, pero vamos a agregarle a eso artículos científicos y artículos de
me van a hacer un portafolio de material y con ese material del portafolio, me hacen un ensayo	153	2125 2126 2127 2128 2129	Internet, y sobre eso ustedes **me van a hacer un portafolio de material y con ese material del portafolio, me hacen un ensayo**. Sobre ese ensayo yo discuto con ellos, su primer avance, la discusión
yo quité los exámenes…Porque yo me puse a pensar… Nadie pasa los exámenes, nadie los pasa	154	2130 2131 2132 2133 2134 2135 2136 2137 2138	de ese ensayo. Yo… **yo quité los exámenes**. ¿Por qué quité los exámenes? **Porque yo me puse a pensar… Nadie pasa los exámenes, nadie los pasa**. De paso eran muy pocos los que pasaban los exámenes. ¿Por qué ellos tienen que aprender esos conceptos de memoria? Eso está en los libros y ¿qué me interesa a mi que un muchacho se sepa el concepto

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
a mi me interesa que ellos aprendan a investigar…, que ellos quieran hacer una investigación	155	2139 2140 2141 2142 2143	de ciencia? A mi no me interesa eso, **a mi me interesa que ellos aprendan a investigar, y no tanto que ellos aprendan, que ellos quieran hacer una investigación**. ¿Cómo hago yo para que
Motivarlos, incentivarlos, decirles que si la investigación es buena, eso puede salir en un medio de difusión y eso les puede valer créditos a ellos	156	2144 2145 2146 2147 2148 2149 2150 2151 2152 2153 2154 2155 2156 2157 2158	ellos quieran hacer? **Motivarlos, incentivarlos, decirles que si la investigación es buena, eso puede salir en un medio de difusión y eso les puede valer créditos a ellos**. Porque también ellos tienen que tener una motivación. Los créditos para ellos son como el sueldo para un trabajador. Si a ellos se les dice su trabajo es bueno y es publicable, ustedes por eso van a tener créditos, se motivan. Eso se lo planteo yo a ellos. Si ese trabajo sale publicado en la revista FACES o en la revista…¿cómo se llama la de aquí, la nueva, la revista que sacaron los estudiantes? **E:** Talento. **I:** Talento. Eso tiene un crédito para ustedes. Entonces, vamos a hacer un buen trabajo, vamos a tratar de que salga bien, aunque sea uno por salón. Yo tengo tres salones, aunque sean tres. No van a salir los tres en una publicación, pero pueden ser seleccionados para publicaciones futuras. Eso no va a perder vigencia. Así entonces, es capaz de entusiasmarlos en ese sentido, y que ellos sientan… oye esto me va a servir, esto no es un producto para pasar la materia y después se va a perder. No, esto lo puede usted perfeccionar. Otra cosa que te tengo que contar, con el profesor de Introducción a la Economía que se trabajó lo mismo. **E:** Yo viví esa experiencia en Maracay… Yo fui para Maracay con Métodos I. El concurso fue para Métodos I y allá con la profesora A. C. nos pusimos de acuerdo para que los muchachos hicieran

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
El profesor de Introducción a la Economía le propuso a los muchachos hablen con su profesora de Métodos	157	2175 2176 2177 2178 2179 2180 2181 2182 2183 2184 2185 2186 2187	**I:** En una reunión tú echaste ese cuento, una reunión que tuvimos,, no me acuerdo cual reunión fue, tu echaste ese cuento, y de paso voy a reconocer, voy a tener dos respuesta de mi comportamiento. **El profesor de Introducción a la Economía le propuso a los muchachos hablen con su profesora de Métodos**, el no sabía que era yo, y vamos a tratar del Socialismo del Siglo XXI. Ese es un tema muy largo, pero el Socialismo del Siglo XXI se puede puntualizar. El Socialismo del Siglo XXI es todo, todo.
El profesor les dijo a los muchachos… escojan un tema y propónganselo a la profesora de Métodos, a ver que dice ella. Los muchachos me lo propusieron, y a mi me pareció bien interesante que trataran el mismo tema con este profesor	158	2188 2189 2190 2191 2192 2193 2194 2195 2196 2197 2198 2199 2200	**E:** ¿Todas las áreas de la vida? **I: ¿**Dime algo que no sea el Socialismo del Siglo XXI? **El profesor les dijo a los muchachos**, dentro del Socialismo del Siglo XXI, **escojan un tema y propónganselo a la profesora de Métodos, a ver que dice ella. Los muchachos me lo propusieron, y a mi me pareció bien interesante que trataran el mismo tema con este profesor**… y entonces es bien bueno porque está la parte metodológica y la parte de conocimiento, y de paso hicieron lo mismo.
Esa integración es muy valiosa y se le puede sacar bastante punta	159	2201 2202 2203 2204 2205 2206 2207 2208 2209	**E:** Se hace una integración. **I:** Se hace una integración y yo se que…este…no debemos separar metodología del conocimiento, no debemos, pero si podemos integrarlos, como tú me lo acabas de decir. **Esa integración es muy valiosa y se le puede sacar bastante punta**. Esa es una de de mis secciones más grandes, de las tres secciones que tengo. **E:** Es que dentro de lo que es el pensum de estudios, uno tiene unas correlaciones verticales y horizontales, eso no es que anda cada cosa por su lado, lamentablemente por esa concepción que

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
			tenemos de análisis y de dividir todo, no pensamos que una cosa tiene relación con la otra, pero eso está todo estrechamente relacionado.
		2210	**I:** La concepción de currículum de aquí,
		2211	el mismo Castro Pereira la critica. Sí, él
		2212	mismo la critica, pero la inicial. Hoy en
		2213	día gracias a Dios, ya… este…la mayoría
		2214	de los docentes saben que eso ya fue
		2215	superado, pero sin embargo, como que es
		2216	muy difícil como digo yo, los postulados
		2217	del positivismo están en esas cosas.
		2218	Cómo nos sacamos eso, cómo lo sacamos
		2219	si la universidad está montada sobre una
La universidad es piramidal…	160	2220	estructura piramidal. **La universidad es**
		2221	**piramidal, netamente piramidal y es**
el programa…es positivista…	161	2222	**positivista**; **el programa de la**
		2223	**asignatura es positivista, te encasilla**.
estamos aquí para a veces, romper esas cosas	162	2224	Entonces, **estamos aquí para a veces,**
		2225	**romper esas cosas**. No digo romper el
		2226	programa, salirnos pues de esas casillas e
		2227	intentar plantearnos unos objetivos,
		2228	intentar lograr esos objetivos. Dar clase
		2229	es una profesión que… no estudie para
		2230	eso, pero digo que es la profesión que
		2231	ejerzo en la clase. Este… ¿tú eres
		2232	Licenciada en Educación no?
			E: Ujú.
		2233	**I:** No es tu caso. En el caso mío me ha
		2234	costado porque yo no soy Licenciada en
		2235	Educación, yo no soy pedagoga, yo soy
		2236	economista. Sin embargo yo desde
		2237	chiquita le daba clase a las matas. Mi
		2238	mamá tenía matas y las matas eran mis
		2239	alumnos, las regañaba y todo. Entonces,
		2240	desde pequeña me gustó la docencia y de
		2241	hecho cuando yo estudiaba economía, yo
		2242	le daba clases a mis amigas en las
		2243	materias que a mi me gustaban pues,
		2244	porque habían otras que no. Por lo menos
		2245	estadística. A mi me gustaba la
		2246	estadística, a mi siempre me ha gustado la

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		2247	matemática y la digo que esas cosas que
		2248	uno tiene que le gustan. Yo estadística, de
		2249	hecho yo empecé aquí dando clase de
		2250	matemática. A mi me gusta la
		2251	matemática, yo soy buena dando clase de
		2252	matemática y empecé dando clase de
		2253	matemática.
			E: Estamos hablando mucho de ser docentes, no. ¿Cómo conectas tu rol de docente con el rol de investigadora, a sabiendas de que supuestamente en la universidad nosotros tenemos que cumplir tres funciones: docencia, investigación y extensión?
		2254	**I:** ¡Aja! Bueno, fíjate que tú me dices que
		2255	hablamos mucho de ser docentes. Lo que
		2256	pasa es que afortunadamente la docencia
		2257	en tu caso y en mi caso, está conectada
		2258	con la investigación directamente. Debe
		2259	estar en cualquier docente, pero en la de
		2260	nosotros más, porque la materia de
		2261	nosotras y el área y la línea en que
		2262	estamos es de investigación, entonces con
La docencia implica, involucra… eh… abarca la investigación. No se puede concebir la docencia sin la investigación cuando es la esencia de nuestro ser, de nuestro diario acontecer, de lo que hacemos. Hablar de docencia en nuestro caso es hablar ya de investigación	163	2263	más razón todavía. **La docencia implica,**
		2264	**involucra… eh… abarca la**
		2265	**investigación. No se puede concebir la**
		2266	**docencia sin la investigación cuando es**
		2267	**la esencia de nuestro ser, de nuestro**
		2268	**diario acontecer, de lo que hacemos.**
		2269	**Hablar de docencia en nuestro caso es**
		2270	**hablar ya de investigación** y por eso es
		2271	que hablamos de que el estudiante se
		2272	entusiasme, y por eso es que hablamos de
		2273	que el objetivo de la universidad no es
		2274	graduarse sino adquirir conocimientos.
		2275	Cuando hablamos de docencia hablamos
		2276	de investigación porque nuestra materia
		2277	así lo exige. Lo de nosotros no es… por
		2278	eso es que hablamos de que la docencia
		2279	no es enseñar a investigar, no es eso, eso
		2280	no es la docencia, enseñar a investigar.
		2281	Enseñar a investigar y creo que eso no se

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		2282	puede hacer nunca, enseñar a investigar.
		2283	Entonces, no podemos asumir la docencia
		2284	como que si yo soy profesor de
		2285	investigación y tengo que enseñar a
Entonces, hablar de docencia en nuestro caso, es hablar de investigación, y la investigación está por supuesto, conectada a la extensión, porque investigamos sobre lo que sucede en la realidad…	164	2286	investigar, no, no es así. **Entonces, hablar de docencia en nuestro caso, es hablar de investigación, y la investigación está por supuesto, conectada a la extensión, porque investigamos sobre lo que sucede en la realidad, sobre lo que nos rodea**. ¿Qué
		2287	
		2288	
		2289	
		2290	
		2291	
		2292	
		2293	es lo que quiere el hombre? Adecuar la
		2294	realidad en función de sus necesidades.
		2295	¿Cuándo investigamos que es lo que
¿El conocimiento que alcanza el hombre a través del tiempo para qué es? Para adecuarla realidad en función de las necesidades humanas, y adecuar la realidad tiene que ver con el contexto…	165	2296	estamos haciendo? **¿El conocimiento que alcanza el hombre a través del tiempo para qué es? Para adecuarla realidad en función de las necesidades humanas, y adecuar la realidad tiene que ver con el contexto, tiene que ver con todo lo que circunda el ambiente, con todo lo que pasa en la región, con lo que pasa en el país, y bueno, necesariamente este… la investigación involucra la extensión**. Lo involucra
		2297	
		2298	
		2299	
		2300	
		2301	
		2302	
		2303	
		2304	
		2305	
		2306	
		2307	porque no estamos investigando sobre lo
si esas investigaciones tuvieran trascendencia y tuvieran efecto o sirvieran de base para desarrollarlas y llevarlas a cabo	166	2308	que no es la realidad, y **si esas investigaciones tuvieran trascendencia y tuvieran efecto o sirvieran de base para desarrollarlas y llevarlas a cabo**,
		2309	
		2310	
		2311	
		2312	por ejemplo como se hace en Ingeniería,
		2313	que esos proyectos los llegaran a ejecutar
		2314	(los estudiantes). En otras universidades
		2315	como la UNITEC, y no por ponerla de
		2316	ejemplo con respecto a la de nosotros, yo
		2317	me siento orgullosísima de pertenecer a la
		2318	Universidad de Carabobo y considero que
		2319	es una de las universidades del país que
		2320	tiene, con todas las fallas que podamos
		2321	tener, porque las tenemos, pero considero
		2322	que es una universidad que tiene
		2323	influencia en el exterior. Decir en el

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		2324	exterior yo vengo egresado de la
		2325	Universidad de Carabobo es una
		2326	credencial valiosa, con todas las fallas
		2327	que tenemos acá. O sea, no estoy
		2328	poniendo a la UNITEC como… la
		2329	UNITEC también tiene sus méritos, pero
		2330	es otro tipo, es una universidad que
		2331	abarca la parte tecnológica, la parte de
		2332	formar profesionales universitarios
		2333	porque es una universidad, pero más que
		2334	todo en desarrollos directos de lo que es
		2335	la operatividad. El caso nuestro es eso y
		2336	va mucho más allá. La Universidad de
		2337	Carabobo yo creo que está como por
		2338	encima de una universidad como la
		2339	UNITEC. No es que sea mejor sino que
		2340	es otra cosa, es simplemente otra cosa.
			E: Tienen, están como dirigidas a fines diferentes y por esa misma diferencia es imposible estar haciendo comparaciones.
		2341	**I:** En Barquisimeto por cierto, surgió una
		2342	discusión muy grande porque una
		2343	profesora intentó comparar la UNITEC
		2344	con la Carabobo, o sea, poniendo a
		2345	aquella como la prestigiosa. Que yo no le
		2346	vi basamento. Es una universidad
		2347	prestigiosa pero es otra cosa, como tú lo
		2348	acabas de decir.
			E: Yo creo que una cosa que distingue a las universidades autónomas, nacionales y tenemos cinco en el país, es precisamente la producción de conocimientos que ellas generan. Yo recuerdo que cuando se hicieron los primeros congresos de Economía, de estudiantes de Economía, que los mismos muchachos decían, aquellos que todavía salen de los cien mejores, que venían de distinta universidades incluyendo privadas, que lo que diferenciaba a un estudiante de Economía de una universidad nacional de uno de las demás,

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
			era la investigación.
		2349	**I:** Imagínate que orgullo.
			E: En sus conclusiones ellos llegaron a eso. Por lo menos que yo recuerde, en el primero, después no hubo seguimiento de eso. Mira, en la situación actual de ese proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación ¿qué cosas quitarías y qué cosas podrías?
		2350	**I:** Mira, yo creo que la cuestión no es
		2351	quitar o poner. Si, evidentemente como tu
		2352	dices, hay cosas que a uno le inquietan y
		2353	que independientemente que uno sabe
		2354	que no maneja la verdad, la visión que yo
		2355	tenga sea la mejor visión, a la mejor hay
		2356	otras visiones tan legítimas o más
pero hay algo… que a	167	2357	legítimas que la que yo pueda tener, **pero**
mi siempre me ha		2358	**hay algo que yo no se si pasa en las**
inquietado y me ha		2359	**demás cátedras y que a mi siempre me**
preocupado		2360	**ha inquietado y me ha preocupado**
muchísimo, que es la		2361	**muchísimo, que es la parte de la**
parte de la formación		2362	**formación del personal de relevo**, de los
del personal de relevo		2363	profesores que entran. Había pasado
		2364	mucho tiempo que abrieran concurso, de
hay mucho profesor	168	2365	hecho **hay mucho profesor contratado**.
contratado		2366	Después de tantos años sin haber un
		2367	concurso, abrieron un concurso donde
		2368	entró la profesora de Armas, que yo creo
		2369	que es un recurso muy valioso que entró a
		2370	la cátedra, de hecho va a representar a la
		2371	cátedra en extensión, pero eso es una
		2372	debilidad que tenemos. Hay tanta, vamos
		2373	a decir, ha habido como, no quiero usar la
		2374	palabra mezquindad porque… hay si,
		2375	mezquindad en cuanto a eso de… Señor,
		2376	cuantas personas se han jubilado de la
		2377	cátedra. El recurso humano es importante
		2378	en una organización. La organización
		2379	existe porque estamos nosotros. Una
		2380	organización sin recurso humano no
		2381	pudiera existir. Lo que hace que una
		2382	organización sea una organización es su

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		2383	recurso humano. Cuantos profesores no
		2384	se han salido del área de investigación,
		2385	incluyendo a Métodos II. Mira, sólo en
		2386	Métodos I solió L., salió M., salió M.,
		2387	salió M., E., salió F. P. que está todavía
		2388	dando una sección, salió que yo sepa, M.
		2389	E, este…la profesora… se me olvidó el
		2390	nombre… Bueno, de todas esas
		2391	profesoras me faltan dos, me falta la
		2392	profesora esa mayor, la morena, C., y me
		2393	falta la otra.
			E: J. L. estuvo en esa cátedra.
		2394	**I:** J. L. y una que es muy amiga de C., es
		2395	muy amiga de C., que siempre tiene un
		2396	problema en una pierna.
			E: L..
		2397	**I: ¡**L., ajá! Esos son los que han salido,
		2398	los que han entrado, M. E., el esposo de
		2399	M. E.. ¿Quién más ha entrado? M, F, P.
		2400	Nuevos que no son nuevos porque ya se
		2401	van a jubilar. Esos son los nuevos, M, F,
De la cantidad que han salido y los pocos que han entrado y cada día tenemos más matrícula	169	2402	P… yo… C. **De la cantidad que han**
		2403	**salido y los pocos que han entrado y**
		2404	**cada día tenemos más matrícula**.
		2405	Entonces, no hay una relación entre
		2406	profesores que se jubilan y profesores que
Tenemos cinco, seis profesores contratados que tienen ocho, diez años dando clase, profesores contratados y que gracias a una comisión… y les hacen un examen y dicen que ellos no están aptos para dar clases	170	2407	entran. **Tenemos cinco, seis profesores**
		2408	**contratados que tienen ocho, diez años**
		2409	**dando clase, profesores contratados y**
		2410	**que gracias a una comisión… y les**
		2411	**hacen un examen y dicen que ellos no**
		2412	**están aptos para dar clases** y tienen
		2413	ocho años dando clases. Entonces eso es
		2414	una estafa porque ellos han aprobado
		2415	alumnos y si ellos no están aptos, cómo
		2416	van a aprobar alumnos. Porque según un
		2417	examen psicológico, no de
		2418	conocimientos, dice que ellos
		2419	mentalmente no están aptos para dar
		2420	clases, la comisión esta que nombró…
		2421	Esas son cosas que desmotivan.
Entonces, el ambiente,	171	2422	**Entonces, el ambiente, el clima**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
el clima organizacional repercute en la academia y hasta para los estudiantes también		2423 2424 2425 2426 2427 2428 2429	**organizacional repercute en la academia y hasta para los estudiantes también**. No es lo mismo un profesor que esté aquí, que esté su tiempo completo, que no tenga horas contratadas, que esté satisfecho porque se le cumple, tenga, vamos a decir, sus beneficios, que no se
Los contratados se sienten que ellos son profesionales de segunda, y no lo son	172	2430 2431 2432 2433 2434 2435	sientan… **Los contratados se sienten que ellos son profesionales de segunda, y no lo son**, no lo son, pero no se les retribuye, la retribución que a ellos se les da les dice eso a ellos, que ellos son profesionales de segunda. **E:** Acuérdate que esto gira en torno a lo que ocurre en el aula. A los procesos que ocurren en el aula en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de los procesos de la metodología de la investigación, los procesos de producción de conocimientos, entonces, me gustaría que conversaras sobre como es tú experiencia con los muchachos en el aula, que cosas te satisfacen allí, que cosas tu quisieras que cambiaran.
a veces uno se consigue con grupos buenos y uno está satisfecho. Uno sale de clase y uno dice la clase que di me dejo, la di sabrosa, salió bien…	173	2436 2437 2438 2439 2440 2441 2442 2443	**I:** Mira, **a veces uno se consigue con grupos buenos y uno está satisfecho. Uno sale de clase y uno dice la clase que di me dejo, la di sabrosa, salió bien y siento que los mismos muchachos me dicen profesora la clase de hoy estuvo buenísima**. Que bien, y preguntan y buscan y tu dices con la clase de hoy
Y uno tiene también días en que siente que no le llega a los muchachos, este… tengo que repetir esto, que se te salen de clase, que el sonido de los celulares…	174	2444 2445 2446 2447 2448 2449 2450 2451 2452 2453	logré los objetivos, con la clase de hoy. **Y uno tiene también días en que siente que no le llega a los muchachos, este… tengo que repetir esto, que se te salen de clase, que el sonido de los celulares, que la muchacha que la llama el que pasó por allá.** Tienes como tus momentos pues y tienes tu… tu dices bueno si… hay fortalezas que tu sientes que las aprovechas, pero la parte, vamos a

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
En ese momento que tu te comunicas y que tu no solamente sientes que estas impartiendo una clase, no, no, tu estas interactuando con ellos y ellos están aprendiendo, pero tu también estas aprendiendo de ellos porque uno cada día aprende más	175	2454 2455 2456 2457 2458 2459 2460 2461 2462 2463 2464 2465 2466 2467 2468 2469 2470 2471 2472 2473 2474 2475 2476 2477 2478 2479 2480 2481 2482 2483 2484 2485 2486 2487 2488 2489 2490 2491 2492 2493 2494 2495	decir sustantiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, que no es la parte de un programa, y que tengo que cumplir esto y que lo hice, y que puse los objetivos en desarrollo, aparte de eso ¿verdad? Hay una parte sustantiva que es la parte de la emoción, porque tu este… te comuniques con tus estudiantes. **En ese momento que tu te comunicas y que tu no solamente sientes que estas impartiendo una clase, no, no, tu estas interactuando con ellos y ellos están aprendiendo, pero tu también estas aprendiendo de ellos porque uno cada día aprende más** y cada día sabe inclusive en que se ha equivocado, sabe que ha hecho mal, sabe que puede reforzar, que puede cambiar, que puede mejorar y a veces cuando un alumno se te acerca con un problema… ¿Problemas? Mira, yo tengo una alumna hasta con problemas mentales, entonces los refiero a OBE, porque ellos son muchachos que no están en sus cabales: Me a tocado, no se si a ti te ha tocado, pero a mi me ha tocado, muchachos que los veo que de repente empiezan a habar de cosas que no son y que están totalmente desubicados pues. Este muchacho necesita una orientación psicológica. Yo no digo que estén perturbados, no, pero están como fuera de lugar y se llama A., que está allí en la… sacando el periódico, el que tu me compraste ahorita. Trabaja como preparador. Él fue alumno mío en Métodos de Investigación I. Pregúntale a A. Bueno, no sé si A. está entre tus informantes, ojala pudiera estar. A. te podría ayudar bastante con tu investigación. A. se salió de lo común de los demás estudiantes, tanto que decían que les caía mal y es por lo brillante de A.

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		2496	como estudiante. Se distinguía de los
		2497	demás, de hecho el no hizo la
		2498	investigación en equipo, la hizo sólo
		2499	porque no cuadró en el equipo, no
		2500	cuadraba, no cuadraba por las
		2501	intervenciones de él, el equipo lo
		2502	rechazaba porque no llevaba el ritmo que
		2503	él llevaba. Así como tuve a A., también
		2504	tuve alumnos que es al revés, que les
		2505	cuesta, que no se integran, que hay que
		2506	integrarlos. Son alumnos que están
		2507	rezagados, que no se involucran, que son
		2508	como tímidos. Es el caso de este
		2509	muchacho que me tocó, que estaba
		2510	totalmente fuera de lugar y lo tuve que
		2511	remitir a OBE. Este muchacho necesita…
		2512	me acuerdo que estaba en Planificación
		2513	porque yo estaba con lo de las asesorías
		2514	académicas, ya ellos no están con eso,
		2515	pero en esa época, y para que por medio
		2516	de ellos tuviera una entrevista este
		2517	muchacho con un psicólogo pues, de
		2518	OBE. Yo lo remití allá a él y con una
		2519	carta y todo, para que lo atendieran
		2520	porque de verdad estaba, él estaba fuera
		2521	de lugar. Bueno, así he tenido otros que
		2522	se ven normal pero les falta
		2523	entusiasmarse, les falta involucrarse con
…trabajar con tantos estudiantes,...es difícil.	176	2524	el proceso, y **no te creas, trabajar con**
		2525	**tantos estudiantes, el trabajo, eso es**
el problema de que a	177	2526	**difícil**. Este… **el problema de que a**
veces van a la		2527	**veces van a la biblioteca y no consiguen**
biblioteca y no		2528	**los libros**. Esos son obstáculos que no
consiguen los libros		2529	son insuperables pero son obstáculos, y si
aquí no hay un sitio	178	2530	ellos van a un sitio… y **aquí no hay un**
para que tengan una		2531	**sitio para que tengan una computadora**
computadora cada		2532	**cada uno**. **Muchos de ellos tienen**
uno. **Muchos de ellos**		2533	**computadora, otros no la tienen, no la**
tienen computadora,		2534	**tienen, esté… entonces ese recurso no**
otros no la tienen…		2535	**está accesible a todos, a todos**, Y bueno,
		2536	que otra cosa te puedo decir que
		2237	perturba… A mí particularmente me

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		2538	perturba mucho el ruido. A veces me
		2539	cuesta concentrarme en clase, el ruido
		2540	que hay en los pasillos a mi me molesta.
			E: Y ahora que están en construcción y hay unos ruidos que…
		2541	**I:** Y a veces machacado, a veces ruidos
		2542	de voces, y es en todas las facultades.
		2543	Esta facultad es la más fea de todas, no
		2544	tiene aire acondicionado y nosotros con
		2545	estos calorones, eso perturba. Yo sé que
		2546	son cuestiones administrativas pero tiene
		2547	su efecto en lo académico, eso perturba.
		2548	Tú estás en Educación en unas aulas
		2549	preciosas con aire acondicionado. Yo no
		2550	voy a decir que por eso no voy a dar
		2551	clase, yo trato de dar lo mejor que puedo,
		2552	pero si envidio estar en un aula con aire
		2553	acondicionado y con silencio, si lo
		2554	envidio, no voy a decir que no. Yo trato
		2555	de hacerlo lo mejor posible en el medio
		2556	que tengo, en el medio que tengo trato de
pero trabajar con tantos estudiantes, ruido y con calor, eso afecta	179	2557	hacerlo lo mejor posible, **pero trabajar**
		2558	**con tantos estudiantes, ruido y con**
		2559	**calor, eso afecta**. Nosotros nos sentíamos
		2560	más orgullosos de que fuera la edificación
		2561	más bonita, pero ya no. Estas aulas las
		2562	hicieron para tener aire acondicionado,
		2563	tienen los ductos, pero nunca se lo
		2564	pusieron.
			E: Bueno, en todo caso te doy las gracias por este rato que conversamos. Por supuesto tengo que transcribir la entrevista y cuando lo haga te la doy para que la leas. Espero que haya la oportunidad de que si hay algunas cosas que podamos completar o ampliar lo podamos hacer.
			Informante Nº 3
			Profesor de Métodos de Investigación II
			E: ¿Por qué eres profesor de metodología

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
			de la investigación y no de otra área disciplinaria?
…en mi caso ser profesora de metodología de la investigación fue como casualidad porque yo no me lo había planteado	180	2565 2566 2567 2568 2569 2570 2571	**I**: **Bueno, la verdad es que en mi caso ser profesora de metodología de la investigación fue como casualidad porque yo no me lo había planteado**, yo no me lo había planteado: pero yo soy graduada en ciencia sociales, era profesora de historia y geografía. No sé.
una profesora… un día me llamó por teléfono y me dijo que había concurso en FaCES, en metodología de la investigación	181	2572 2573 2574 2575 2576 2577 2578 2579 2580 2581	Un día me llamó **una profesora**… o sea, comencé a dar técnicas de estudio en un tecnológico, que me llamó mi amiga M. D., y una profesora que trabajaba en ese tecnológico **un día me llamó por teléfono y me dijo que había concurso en FaCES, en metodología de la investigación**. Yo ya había ido a concursar en la Facultad de Derecho en esa misma asignatura, pero en realidad
no era una idea mía ser profesora de metodología de la investigación	182	2582 2583 2584 2585 2586 2587 2588 2589	no, **no era una idea mía ser profesora de metodología de la investigación**. Hubiera podido entrar en FaCES en Historia por ejemplo. Me hubiera gustado también. Siempre, tal vez eso ha sido una característica mía, que me gustan me gustan muchas cosas, todas relacionadas con las ciencias sociales. Pero también,
desde chiquita quería ser investigadora, yo soñaba con ser investigadora y tenía microscopio y además después entré en conflicto…	183	2590 2591 2592 2593 2594 2595 2596 2597	**desde chiquita quería ser investigadora, yo soñaba con ser investigadora y tenía microscopio y además después entré en conflicto porque no me gustó ni la química ni la física cuando realmente tuve que enfrentarme con ellas** pues, y tuve un gran conflicto existencial con eso. O sea,
en el fondo terminé yo también investigando y dedicándome a la investigación como pensaba cuando era chiquita	184	2598 2599 2600 2601 2602 2603 2604	**en el fondo terminé yo también investigando y dedicándome a la investigación como pensaba cuando era chiquita**, de una manera diferente a como yo me lo imaginaba cuando era chiquita, pues cuando yo era chiquita me lo imaginaba de laboratorio porque claro,

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		2605	para uno la idea de un científico es un
		2606	laboratorio. Entonces, bueno, realmente
		2607	yo no me… no era que yo quería ser
		2608	profesora en cualquier cuestión en
		2609	ciencias sociales, de historia, de
		2610	geografía. Yo había dado clases de
		2611	psicología, de todas esas cosas y había
		2612	dado clase de técnicas de estudios.
llegué allí a la cátedra y me gustó mucho como estaba el programa	185	2613	Después, bueno, **llegué allí a la cátedra**
		2614	**y me gustó mucho como estaba el**
		2615	**programa** y todo eso y siempre me sentí
		2616	muy a gusto. Siempre yo me he sentido
		2617	en la cátedra, en FaCES y en la asignatura
		2618	como en mi casa, como algo natural.
		2619	Como yo pertenezco aquí yo estoy bien
		2620	aquí, siempre yo he sentido muy bien,
		2621	inclusive ahora que estuve estos tres años
		2622	fuera yo dije como… y cada vez que iba
		2623	para allá a las reuniones o de visita o a
		2624	cualquier cosa y volví a dar clase y me
		2625	sentí igualito que siempre; o sea, como ir
		2626	a mi casa. Yo siempre me he sentido muy
		2627	bien ahí. Pero no era que yo pensaba en
		2628	ser profesora de metodología de la
		2629	investigación, para empezar por ahí, pero
		2630	siempre me he sentido bien. Si no me
		2631	hubiera sentido bien yo me hubiera ido
		2632	para otra cátedra, para otra cosa. Ahora,
		2633	me gusta mucho porque tengo acceso a
		2634	muchos temas, a muchas cosas. Me
		2635	parece que es muy amplio y yo la veo
		2636	como la asignatura más importante.
		2637	Claro, todo el mundo ve a su asignatura
		2638	como la más importante, pero en la
		2639	facultad, los muchachos no tienen idea de
Yo este semestre le pregunté a toditos quien quería ver metodología de la investigación y nadie levantó la mano, ni por hipocresía…	186	2640	lo importante que es. **Yo este semestre le**
		2641	**pregunté a toditos quien quería ver**
		2642	**metodología de la investigación y nadie**
		2643	**levantó la mano, ni por hipocresía,**
		2644	**ninguno de mis ciento veinte alumnos**
		2645	**quiere ver metodología de la**
		2646	**investigación.**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
			E: ¿Se lo preguntaste en qué sentido?
		2647	**I:** El primer día les dije ¿quiénes de
		2648	ustedes quieren cursar Metodología de la
		2649	Investigación? ¿Quiere ver la materia?
		2650	Nadie levantó la mano. En las tres
		2651	secciones lo pregunté. Jamás lo había
		2652	hecho en todos estos años, pero nadie
		2653	levantó la mano. Entonces bueno, yo lo
		2654	veo, ¿cómo lo veo yo? ¿Cómo veo yo la
		2655	asignatura y qué importancia tiene en la
yo veo que allá los muchachos creen que es para hacer la tesis o que es una actividad muy fastidiosa y se les hace muy difícil	187	2656	facultad? Por ejemplo, **yo veo que allá**
		2657	**los muchachos creen que es para hacer**
		2658	**la tesis o que es una actividad muy**
		2659	**fastidiosa y se les hace muy difícil** y por
		2660	eso es que ninguno de ellos cuando se les
		2661	pregunta que si quieren estudiar responde,
		2662	porque a lo mejor les costó Métodos I y
se les hace trabajosa, entonces no la quieren estudiar pues	188	2663	eso **se les hace trabajosa, entonces no la**
		2664	**quieren estudiar pues**. Este… pero yo
		2665	siempre les digo que es lo más
		2666	importante que pueden aprender allí
		2667	porque como el conocimiento de hace
lo mejor que nosotros le podemos enseñar es precisamente a buscar conocimiento…	189	2668	obsoleto tan rápido, **lo mejor que**
		2669	**nosotros le podemos enseñar es**
		2670	**precisamente a buscar conocimiento, a**
		2671	**siempre estar aprendiendo** y entonces,
esas herramientas que aprenden con nosotros, esas estrategias, esas técnicas,.., eso lo van a necesitar ellos como gerentes	190	2672	**esas herramientas que aprenden con**
		2673	**nosotros, esas estrategias, esas técnicas,**
		2674	**inclusive esa manera de pensar, de**
		2675	**plantearse problemas, de identificar**
		2676	**problema, de identificar asuntos para**
		2677	**investigar, eso lo van a necesitar ellos**
		2678	**como gerentes**: que no son herramientas
no son herramientas para pasar las materias, no son herramientas para la universidad	191	2679	para hacer la tesis, **no son herramientas**
		2680	**para pasar las materias, no son**
		2681	**herramientas para la universidad**; son
		2682	herramientas que necesitan para ser
		2683	gerentes… toda su vida, que es lo que
		2684	ellos van a ser… ejecutivos. Entonces
		2685	ello no lo ven así, no lo ven así.
			E: ¿Y qué crees que está pasando con los estudiantes que no le dan importancia a la

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
			asignatura?
Bueno, yo siempre he pensado que hay demasiado en el estudio de lo que está constituido	192	2686 2687 2688 2689 2690 2691 2692 2693	**I: <u>Bueno, yo siempre he pensado que hay demasiado en el estudio de lo que está constituido</u>**, entonces… ¿te acuerdas que hace tiempo nos planteábamos eso y de allí salió la idea del trabajo de I. de por qué los muchachos no investigan? Porque a veces los muchachos se entusiasmaban y había un grupito que quería seguir
al final del semestre es cuando ellos se dan cuenta y le sienten el gusto a la asignatura y a la investigación…	193	2694 2695 2696 2697 2698 2699	investigando y uno le decía… porque **<u>al final del semestre es cuando ellos se dan cuenta y le sienten el gusto a la asignatura y a la investigación</u>** y entonces… **<u>hay profesora a mi me gustaría seguir investigando</u>**… Y a B. le
Bueno sigan, vamos a seguir, ustedes siguen investigando y yo los asesoro, seguimos trabajando, pero entonces nunca vuelven,…porque no tiene incentivo, aliciente para investigar	194	2700 2701 2702 2703 2704 2705 2706 2707 2708 2709 2710	pasó y a mí también. **<u>Bueno sigan, vamos a seguir, ustedes siguen investigando y yo los asesoro, seguimos trabajando, pero entonces nunca vuelven, lo dejan porque tienen examen de una cosa, examen de otra cosa, exámenes de tantas cosas que hacer una investigación en la que uno no les va a colocar nota, que no es parte del programa, que… entonces no la siguen porque no tiene incentivo, aliciente para investigar</u>**. **<u>Yo creo que no hay incentivo, todo gira más a leer lo que ya está inventado y a presentar exámenes</u>**. Tengo esa impresión, **<u>ese estudio cotidiano los absorbe, aparte de los n problemas que tienen en su vida</u>**
…todo gira más a leer lo que ya está inventado… **ese estudio cotidiano los absorbe, aparte de los n problemas que tienen en su vida** **eran pocos los que trabajaban ahora trabajan casi todos**	195 196 197	2711 2712 2713 2714 2715 2716 2717 2718 2719 2720 2721 2722 2723 2724 2725 2726	que… y ahora cuando volvemos, note peor, trabajan los de la mañana, **<u>eran pocos los que trabajaban ahora trabajan casi todos</u>**; tienen sueño, muchos trabajan, viven lejos, tienen demasiados problemas e investigar requiere mucho tiempo y requiere paz también, y ellos no… yo veo que no se concentran, o sea, saben hacer las tareas pero como rápido…. vamos a hacer esto,

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		2727	vamos a entregarlo… buscan aquí, pegan
		2728	allá pero ese procesamiento que uno tiene
		2729	que hacer de sentarse y pasar dos o tres
		2730	horas para construir cada objetivo y
		2731	descubrirlo y eso ellos no… no tiene esa
		2732	costumbre. Tampoco como que el
		2733	ambiente es propicio para eso, bueno
tienen muchas asignaturas…	198	2734	porque **tienen muchas asignaturas,**
		2735	**muchas tareas diferentes**… este… los
Ellos no se unen por proyectos…	199	2736	mismos espacios físicos. **Ellos no se**
		2737	**unen por proyectos, se unen con el**
van a hacer un	200	2738	**amigo**, entonces están estudiando, **van a**
ejercicio que nosotros		2739	**hacer un ejercicio que nosotros le**
le asignamos, con un		2740	**asignamos, con un equipo que están**
equipo que están		2741	**investigando una cosa que no les**
investigando una cosa		2742	**interesa, pero esos son sus amigos** y
que no les interesa,		2743	andan después desperdigados y cuando se
pero esos son sus		2744	quieren reunir siempre falta alguien del
amigos		2745	equipo.. No disponen de una tarde
		2746	entera… vamos a reunirnos toda la tarde,
		2747	quedarnos en la facultad los cuatro
		2748	miembros del equipo, los cinco miembros
		2749	del equipo, hacer esto, ¿conversar no?,
		2750	porque uno tiene que hacer una cosa, otro
		2751	otra. Un poco lo que nos pasa a nosotros,
		2752	que también uno se levanta en la mañana
		2753	y dice que le va a dedicar el día a la tesis
		2754	y resulta que tiene que lavar porque ayer
		2755	no había agua, o llega alguien o tiene que
		2756	corregir, entonces tiene como muchas
		2757	cosas que hacer y tu sabes que la tesis
		2758	tiene que ser con calma. Yo creo que a
		2759	ellos también les pasa eso, que no se
		2760	reúnen… y dígame los… o sea, los que
los de la noche no	201	2761	trabajan. Siempre hay algunos… **los de la**
tienen horario, tienen		2762	**noche no tienen horario, tienen que ser**
que ser el sábado, el		2763	**el sábado, el domingo… y no se reúnen**.
domingo… y no se		2764	Yo creo que tampoco hay esa facilidad de
reúnen		2765	trabajar con proyectos, no hay curiosidad
		2766	tampoco. Yo tengo un equipo que hay
		2767	una muchachita, y dos que han trabajado
		2768	mucho, mucho y entonces inventaron una

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		2769	cosa de, de los equipos de protección de
		2770	los electricistas de Eleoccidente,
		2771	Eleoccidente de Tinaquillo porque el
		2772	papá de la muchachita trabaja allá.
		2773	Bueno, entonces yo le he ido asesorando,
		2774	pero una de ellas este… ella no, esa es la
		2775	que vive en Tinaquillo, no sé si dos del
		2776	equipo o ella sola. Entonces una de las
		2777	muchachas vino… vinieron un día dos a
		2778	consulta y entonces el título del trabajo
		2779	era todo esto de, de… que piensan los
		2780	trabajadores de Eleoccidente sobre los
		2781	equipos de seguridad, desde el punto de
		2782	vista ergonómico; entonces cuando yo leo
		2783	las preguntas y todo aquello, no aparecía
		2784	en el trabajo la palabra ergonomía,
		2785	solamente en el título; entonces le
		2786	pregunte bueno que era ergonomía pues,
		2787	por qué no la nombraban más, entonces
		2788	ninguna de las dos había buscado la
		2789	palabra ergonomía ni en el diccionario;
		2790	entonces es una cosa….
			E: ¿Y cómo la usaron ellas?
		2791	**I:** La otra la colocó en el título pero estas
		2792	otras dos del equipo ni siquiera la habían
		2793	buscado en el diccionario… la palabra…
		2794	entonces, "conchale"… yo veo… a mí me
		2795	parece eso hasta patológico porque ni
		2796	tienen la curiosidad, ni tienen ni siquiera
		2797	la… la vergüenza de decir voy a ver que
		2798	significa esta palabra para poder hacer el
		2799	trabajo, o la responsabilidad, ninguna de
		2800	las cosas. Entonces yo les digo bueno
		2801	pero si a ti no te interesa eso, no te
		2802	interesa que ni siquiera buscas la palabra
		2803	en el diccionario para ver que significa,
		2804	por que no haces otra cosa. Porque se
		2805	unen al equipo porque esos son sus
No se unen al equipo que esté investigando algo que sí les guste…	202	2806	amigos. **No se unen al equipo que esté**
		2807	**investigando algo que sí les guste, no se**
		2808	**unen por proyectos, por temática, se**
		2809	**unen con amigos y después inventan**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		2810	**algo que estudiar**. Pero… a mi parece
		2811	eso grave, grave, que ni siquiera busquen
		2812	la palabra en el diccionario… y de hecho,
		2813	sólo aparecía en el título del trabajo, del
		2814	resto no aparecía por ninguna parte… eso
		2815	me pareció… o sea, ya que hablas de que
		2816	piensa la gente, que siente, eso es un
		2817	síntoma que yo…
			E: Pero hay una cuestión que por ejemplo nos pudiéramos plantear, porque estamos como planteando como muchas manifestaciones de conducta, pero que sucede con el trasfondo. ¿Qué papel juega la investigación dentro de los pensa de estudios de la facultad y qué importancia realmente tiene la investigación dentro de la formación de los estudiantes y de la formación del profesor?
no, no se le da la importancia que tiene. Una cosa es la importancia que tiene en el papel y otra cosa la que tiene en la práctica…	203	2818 2819 2820 2821 2822 2823 2824 2825 2826	**I:** Bueno**, no, no se le da la importancia que tiene. Una cosa es la importancia que tiene en el papel y otra cosa la que tiene en la práctica, porque tanto la misión de la Universidad de Carabobo como la misión de la facultad, dice, lo primerito que dice es crear, crear y organizar y defender y promover el conocimiento**, ambas misiones; pero…
El perfil del egresado también dice…en el centro de todas las competencias está la investigación, pero no es así pues…	204	2827 2828 2829 2830 2831 2832 2833 2834	si… o sea, es fundamental pues. **El perfil del egresado también dice**… eh… básico… **en el centro de todas las competencias está la investigación, pero no es así pues. Yo veo que los muchachos ni usan la investigación en otras materias** y de hecho vienen a nosotros a pedirnos ayuda en algunas
tienen sus pequeños proyectos de investigación	205	2835 2836 2837 2838	asignaturas y **tienen sus pequeños proyectos de investigación**, bueno como los nuestros pues, tareas acordes a su semestre pues, a su grado, y buscan
...tareas que terminan en un semestre	206	2839 2840	nuestra ayuda **y hacen… pero es eso, tareas, tareas que terminan en un semestre**; pero **nunca ha habido eso de**
nunca ha habido eso	207	2841	

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
de un gran proyecto de investigación donde los estudiantes se adscriban y haciendo eso puedan aprobar materias, cosas		2842 2843 2844 2845 2846 2847 2848 2849 2850 2851	**un gran proyecto de investigación donde los estudiantes se adscriban y haciendo eso puedan aprobar materias, cosas**. No funciona así, tan de hecho no funciona así que Metodología II la quitaron del segundo semestre y la pusieron en el octavo, menos en Relaciones Industriales, en las otras dos escuelas ¿no?, y eso es una seña muy mala porque lo que significa es que
quienes hicieron el rediseño curricular piensan que esto es para hacer la tesis…	208	2852 2853 2854 2855	**quienes hicieron el rediseño curricular piensan que esto es para hacer la tesis y que la tesis se hace en un semestre, en dos semestres**. Eso es lo que está
Tú hablas con los alumnos del octavo y les dices de que vas a hacer tu tesis y ellos no… todavía no tienen ni idea, no han seguido una línea de, de investigación	209	2856 2857 2858 2859 2860 2861 2862 2863 2864 2865 2866 2867 2868 2869 2870 2871 2872 2873 2874 2875 2876 2877 2878 2879 2880 2881 2882 2883	pasando. **Tú hablas con los alumnos del octavo y les dices de que vas a hacer tu tesis y ellos no… todavía no tienen ni idea, no han seguido una línea de, de investigación**. Aunque no fuera como la investigación propiamente dicha sino una línea de curiosidad, a mí me gusta tal cosa y yo he ido leyendo sobre este tema, sobre impuesto sobre la renta, sobre aduanas, equis cosa, este… para irme preparando porque a mi me gusta eso, y ellos han ido haciendo acopio de información. Creo que son muy pocos los muchachos… Yo estuve el otro día hablando de… con alumnos de D que son de octavo y les pregunté que de que iban a hacer su tesis y no… y no sabían pues. Es más, asesoré a un muchacho y está haciendo la maestría y la tesis era un lío grande, todo el proyecto que me mostró… eso estaba todo confundido, la población, la muestra, el diseño, el planteamiento, los objetivos, todo estaba confundido. La idea era buena pero todo estaba confundido en aquel proyecto y entonces… eso fue en mayo y cuando yo le pregunté que para cuando era la tesis, me dijo que era para junio. ¿Para junio

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		2884	del año que viene? No, para este junio…
		2885	y era una tesis de maestría. Y bueno,
		2886	yo… yo en estos día me lo encontré, el
		2887	lunes pasado en postgrado y entonces me
		2888	saludó y me dijo que chévere, que
		2889	había…. Claro, que había cambiado
		2890	porque él tenía que ir a aplicar… la
		2891	muestra de él era una sección de
		2892	postgrado, de lo más atípica, para nada
		2893	servía la muestra y entonces, que aplicó
		2894	su cuestionario e hizo su encuesta en el
		2895	pregrado y que iba bien, había logrado,
		2896	bueno… fajarse y hacer todo ahora para
		2897	junio. Entonces eso no puede quedar muy
		2898	bien pues… y así son… la mayoría. En
		2899	estos días vino una muchachita también
		2900	con un proyecto, ese si estaba bastante
		2901	sólido, bastante bien estaba el proyecto y
		2902	también… y le dije para cuando es tu
		2903	tesis hija. Para julio. O sea, cundo vienen
		2904	a pedir ayuda a uno, a presentarle el
		2905	proyecto, les queda un mes y uno ve
		2906	aquello crudito. Y es que en un mes para
		2907	hacer la tesis… y entonces yo veo que,
		2908	que no hay pues una política, sino que
Si los estudiantes cuando llegan al octavo no saben investigar, no saben redactar objetivos y no sé cuánto....	210	2909	agarraron el rábano por la hoja pues. **Si los estudiantes cuando llegan al octavo no saben investigar, no saben redactar objetivos y no sé cuánto, entonces vamos a quitar la metodología del segundo y la ponemos en el octavo, en vez de hacer al revés**. **Si los estudiantes cuando llegan al octavo semestre no saben investigar es porque no han investigado**. Vamos a promover la investigación, entonces hicieron lo contrario. Me parece que eso más bien **es desestimulante, desestimulante para la investigación**; aunque ahora han hecho esas cosas de los ensayos y eso por lo menos incitan a leer y a escribir… a pensar, que ya es algo.
Si…cuando llegan al octavo semestre no saben investigar es porque no han investigado	211	2915	
es desestimulante, desestimulante para la investigación	212	2920	

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
			E: ¿Y dentro de todas estas condiciones qué haces tú dentro del aula?
		2926	**I:** ¿Qué hago yo dentro del aula para
		2927	motivarlos, para trabajar?
			E: Sí, para trabajar. ¿Y qué cosas crees que son las que se deben de hacer? O sea, ¿tú convicción cuál es? Y en función de esa convicción, ¿qué haces tú en el aula?
Mi convicción es que si es importante la enseñanza de la metodología y la práctica de la investigación no solamente para producir conocimiento en términos de teoría y de ciencia, sino simplemente para tener un pensamiento menos prejuicioso, más crítico… yo digo que para ser mejores personas	213	2928 2929 2930 2931 2932 2933 2934 2935 2936 2937 2938 2939 2940 2941 2942 2943 2944 2945 2946 2947 2948 2949 2950 2951 2952 2953 2954 2955 2956 2957 2958	**I:** **Mi convicción es que si es importante la enseñanza de la metodología y la práctica de la investigación no solamente para producir conocimiento en términos de teoría y de ciencia, sino simplemente para tener un pensamiento menos prejuicioso, más crítico… yo digo que para ser mejores personas** porque metodología tiene para ser mejores personas, porque cuando uno aprende que hay diferentes factores, que los factores están interrelacionados, todo eso o, no se deja guiar por tanto prejuicio, superchería, cosas de esas. A mí me parece que es importante. **E:** ¿A qué llamas prejuicios? **I:** Bueno, cosas. Por ejemplo… que te digo yo… la gente de repente… uno por ejemplo es magallanero y entonces pelea con el otro porque es de Caracas, cosas así… y después los jugadores los contratan para Magallanes y viceversa; que la gente vea que uno simplemente es magallanero porque es de aquí de Valencia y no es nada, es por una condición… simplemente un hecho social que obedece a unos factores propios de las circunstancias, o porque uno habla español o porque uno habla… este, o es católico pues: Es por eso un hecho histórico, entonces tu tienes que aprender que el otro es musulmán por un hecho histórico y entonces, respetarle pues. **Que uno estudiando las cosas**, viendo las
Que uno estudiando las cosas	214	2959 2960	

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
con un ojo más crítico… más científico, entonces puede uno ser eso, más de criterio; comprender que los hechos sociales tienen unas causas, unas razones históricas, sociológicas, geográficas, antropológicas y eso nos puede hacer no solamente buenos ejecutivos, buenos gerentes…		2961 2962 2963 2964 2965 2966 2967 2968 2969 2970 2971 2972 2973 2974	cosas… este… **con un ojo más crítico**, más crítico no de criticar, como más clínico, **más científico**, **entonces puede uno ser eso, más de criterio; comprender que los hechos sociales tienen unas causas, unas razones históricas, sociológicas, geográficas, antropológicas y eso nos puede hacer no solamente buenos ejecutivos, buenos gerentes, buenos contadores sino buenos padres pues, buenos hermanos, buenos hijos**. Gente con pensamiento más amplio, menos lleno de eso, de supercherías, de cosas tontas. **E:** Aja, pero me ibas a contar como traduces todo eso al aula.
yo pienso que es importante la parte de los ejercicios	215	2975 2976 2977 2978 2979 2980 2981 2982 2983 2984 2985 2986 2987 2988 2989 2990 2991 2992 2993 2994 2995 2996 2997 2998 2999	**I:** Aja. ¿Cómo trabajamos? Bueno, **yo pienso que es importante la parte de los ejercicios**. A veces cuando nosotros nos reunimos en la cátedra, que dicen que no vale la pena hacer los ejercicios, yo pienso que sí. Este semestre les ha costado mucho, hemos pasado los tres meses haciendo los tres talleres, unos que ustedes diseñaron, tú y D… y les ha costado mucho, o sea, hasta cambian la página y ponen los objetivos primero y después las preguntas porque la cabeza… es que la cabeza tiene que funcionar… y entonces les ha costado mucho, pero yo pienso que todos los errores, todas las veces que hemos devuelto, los cuestionarios mal redactados, las tabulaciones complicadas, los resultados locos que son… Hoy se lo dije a unas muchachas, no importa esto… claro que les da cien por ciento porque la pregunta está mal formulada… y entonces todo el tiempo claro les da cien por ciento, todo el mundo les dice que si; entonces… pero no importa porque es la única manera de
Entonces yo trato por	216	3000	aprender. **Entonces yo trato por**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
ejemplo, de que investiguen una cosa que les guste…les doy libertades para que se sientan lo mejor posible		3001 3002 3003 3004 3005 3006	**ejemplo, de que investiguen una cosa que les guste, de que se unan en equipo con quien quieran, que si quieren trabajar solos, les doy libertades para que se sientan lo mejor posible** y fundamentalmente aplicamos los
…les va a quedar son los ejercicios	217	3007 3008	ejercicios. **Yo pienso que lo que les va a quedar son los ejercicios**. Ahorita
hice el examen y…	218	3009	mismo **hice el examen y las preguntas**
la única manera de que ellos internalicen lo que es objetividad o subjetividad o como se aplica un cuestionario o eso es haciéndolo	219	3010 3011 3012 3013 3014 3015 3016	**de la teoría poco la supieron**, **la única manera de que ellos internalicen lo que es objetividad o subjetividad o como se aplica un cuestionario o eso es haciéndolo** y yo creo que eso es lo único que… y bueno, como tienen la obligación de hacerlo, de presentarlo, van viendo los
Es la única manera de que se motiven y de que aprendan, porque no veo otra manera de aprender …que no sea haciéndolo	220	3017 3018 3019 3020 3021 3022 3023	frutos pues. **Es la única manera de que se motiven y de que aprendan, porque no veo otra manera de aprender a hacer un cuestionario que no sea haciéndolo, o de entrevistar que no sea entrevistando**. Yo creo que eso al final es lo que… es lo que les queda, haciendo
yo pienso que es la mejor manera…, más que las clases magistrales…	221	3024 3024 3025 3026	las cosas es la única… **yo pienso que es la mejor manera… más que los exámenes, más que las clases magistrales, que la teoría**, eso no…
la teoría es importante, pero ellos no van a terminar de sentirlo, de entenderlo, sino cuando lo pongan en práctica	222	3027 3028 3029 3030 3031 3032 3033 3034 3035 3036 3037	aunque claro, **la teoría es importante, pero ellos no van a terminar de sentirlo, de entenderlo, sino cuando lo pongan en práctica**. Ellos pueden decir las diferencias entre hacer un cuestionario de preguntas cerradas y uno de preguntas abiertas, las ventajas y las desventajas, pero solamente cuando ellos lo hacen y ellos lo aplican es cuando ven que ventaja tiene uno, que desventaja tiene el otro, como se hace, como se aplica. Y que así
…esa es una competencia que tienen que tener para su trabajo	223	3038 3039 3040 3041	vean… este… y bueno, **siempre les trato de vender la idea de que esa es una competencia que tienen que tener para su trabajo**. Por ejemplo, ahorita que

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		3042	vamos a hacer entrevistas, entonces…
		3043	bueno, entrevistar es una competencia de
		3044	un relacionista industrial, no es una cosa,
		3045	un ejercicio que simplemente van a hacer
		3046	para pasar la materia, sino que bueno…
		3047	cuando sean relacionistas industriales
		3048	tienen que entrevistar gente y tienen que
		3049	interpretar las entrevistas y eso. Yo se los
		3050	digo pero no sé si les queda, algunos les
		3051	queda, algunos les queda… yo se los digo
		3052	pero no se… y últimamente de verdad he
cuando volví no me atrevía a hacer las relajaciones y eso de la música	224	3053	estado… ahorita **cuando volví no me**
		3054	**atrevía a hacer las relajaciones y eso de**
		3055	**la música** porque….
			E: ¿Qué es eso de las relajaciones y la música?
el superaprendizaje se fundamenta en la visualización, la relajación, la respiración y la música	225	3056	**I**: A bueno, tú sabes que **el**
		3057	**superaprendizaje se fundamenta en la**
		3058	**visualización, la relajación, la**
		3059	**respiración y la música**. Eso se aplica.
		3060	**E:** ¿El superaprendizaje es una teoría?
		3061	**I:** El superaprendizaje si. También tiene
		3062	que ver con la neurolingüística. En todo
		3063	eso se ha avanzado muchísimo en la
		3064	década… fue la década del cerebro y se
		3065	avanzó muchísimo sobre el conocimiento
		3066	del cerebro y todo eso. Bueno, entonces
		3067	yo aprendí eso y yo lo aplicaba antes de
		3068	irme de Plan Conjunto, pero no… ahorita
		3069	cuando volví me sentí como muy… como
		3070	aturdida, como sobrecargada con los
		3071	estudiantes, con las cosas de la
		3072	coordinación, que me iba a faltar el
		3073	tiempo, entonces como dice Mafalda, que
		3074	lo urgente no nos da tiempo para lo
		3075	importante, entonces no apliqué, no hice
		3076	las relajaciones porque le quita a uno
		3077	como quince, veinte minutos y eso es
		3078	mucho tiempo. Pero bueno, total que
		3079	estaban tan mal.
			E: ¿Esto de las relajaciones cómo lo hacías antes?

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		3079	**I:** Lo hacía como lo estoy haciendo ahora.
		3080	Los frutos no los puedo medir porque
		3081	como se lo hago a todo el mundo no
		3082	puedo ver si al curso que se le hace la
		3083	relajación rinde más y al curso que no se
		3084	le hace… no lo he hecho a modo
		3085	experimental, pero si los muchachos…
		3086	este… me han dicho cuando los he
		3087	encontrado después y todo eso, hay
		3088	profesora… entonces… antier un
		3089	estudiante me dijo hice la relajación a mi
		3090	novia que estaba muy nerviosa y empecé
		3091	a hablarle del mar así como usted dice.
			E: ¿En qué consiste la relajación?
		3092	**I:** A bueno, ¿en qué consiste? Yo pongo
		3093	un disco de una música especial y
		3094	entonces les voy hablando y se comienza
		3095	por los pies, o sea, hay que sentarse bien,
		3096	o sea, estilo occidental pues, como no
		3097	disponemos de espacio para acostarnos;
		3098	se hace como en el Control Mental Silva,
		3099	al estilo oriental, sentados rectos, se pide
		3100	que "arrecuesten" la cabeza a la pared y
Uno les va hablando,	226	3101	eso, y entonces empiezan. **Uno les va**
van escuchando la		3102	**hablando, van escuchando la música y**
música y entonces		3103	**entonces empiezan a relajarse por los**
empiezan a relajarse		3104	**dedos de los pies, por todo el cuerpo**
por los dedos de los		3105	**hasta que se relajan y bueno, hace uno**
pies, por todo el		3106	**unas afirmaciones y la respiración**
cuerpo hasta que se		3107	**profunda pues. Al exhalar expulsa las**
relajan...Al exhalar		3108	**toxinas, la inquietud, la incomodidad; y**
expulsa las toxinas, la		3109	**al inhalar uno se llena de energía.**
inquietud, la		3110	**Entonces se aplica eso, es**
incomodidad; y al		3111	**programación neurolingüística y bueno**
inhalar uno se llena		3112	**al terminar la relajación, quedan**
de energía. Entonces		3113	**descansados, quedan más tranquilos y**
se aplica eso, es		3114	**más conectados consigo mismos**.
programación		3115	Entonces tienen ventajas físicas pues
neurolingüística…		3116	porque la gente respira profundo, aprende
		3117	a respirar, también descansa un poco. Los
		3118	de la noche se lo piden a uno… profesora
		3119	no va a hacer la relajación. No, que no

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		3120	nos da tiempo. Si profesora… porque
		3121	vienen de todo el día por ahí, a veces se
		3122	quedan dormidos pero se despiertan…
		3123	ellos dicen que estaban dormidos, pero
		3124	cuando yo digo "tres", se despiertan.
		3125	Entonces, bueno, pienso que quedan
		3126	como más tranquilos y más para
		3127	concentrarse porque una de las cosas es
		3128	que yo los veo siempre inquietos y
		3129	conectados con los audífonos y
		3130	pendientes del celular, pendientes del
		3131	otro, parece que tuvieran hormigas en los
		3132	pupitres. No sé, a veces uno no capta…
		3133	siempre… claro son cuarenta, siempre
		3134	hay veinte que están prestando atención
		3135	por lo menos no, entonces claro… hay
		3136	tantos que están de repente haciendo otra
		3137	tarea, no sé, no sé por qué… y eso ayuda
		3138	mucho a que se concentren, a que se
		3139	relajen, a que aprendan a respirar
		3140	profundo. También hacemos unas
		3141	afirmaciones positivas –soy inteligente-, -
		3142	soy fuerte-, -soy sano-, -doy gracias a
		3143	Dios por todas las bendiciones que me ha
		3144	dado-, también para levantarles el ánimo,
		3145	la autoestima, porque estos días yo los vi,
		3146	tan mal que yo recurrí otra vez a eso. Y
		3147	me ha dicho… siempre los encuentro por
		3148	ahí… hay profesora que bien me hicieron
		3149	esas, sus relajaciones. Xiomara me dijo
		3150	que se encontró un estudiante en el
		3151	octavo, allá en… yo creo que era en el
		3152	octavo semestre porque era de
		3153	Metodología III, y que le dijo –hay, esa
		3154	profesora con esas relajaciones, esa es la
		3155	que ha hecho más por mí porque eso me
		3156	hizo mucho bien-. Entonces, bueno, me
		3157	animé a volverlas a hacer. Ahora, medir,
		3158	medir que haya un aumento del
		3159	rendimiento o haya un aumento de la
		3160	autoestima, esto científicamente no lo he
		3161	hecho, pero otra gente si lo ha

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		3162	demostrado científicamente. Eso ya está
		3163	comprobado y esa gente se ha ganado el
		3164	premio Nobel, esos que han hecho esos
		3165	estudios del cerebro y de neurolingüística,
		3166	esos se han ganado el premio Nobel y
		3167	todos esos méritos. Entonces, bueno,
		3168	hasta eso, yo este semestre no lo había
		3169	vuelto a usar porque me sentía como
		3170	agobiada de tantas cosas que había que
		3171	hacer, pero bueno, tengo ya este mes
		3172	haciéndolo y bueno, creo que ha sido
		3173	bueno que ellos al menos se concentren y
		3174	bueno, vamos a trabajar que andan como
		3175	muy inquietos.
			E: Antes de desviarnos estábamos hablando de cómo son tus clases.
Bueno, entonces mis clases. Ahorita que estamos haciendo la relajación, comenzamos por eso y después, bueno tengo distintas clases	227	3176	**I: <u>Bueno, entonces mis clases. Ahorita</u>**
		3177	**<u>que estamos haciendo la relajación,</u>**
		3178	**<u>comenzamos por eso y después, bueno</u>**
		3179	**<u>tengo distintas clases</u>**. Por ejemplo,
		3180	este… para las primeras clases… fueron
		3181	clases magistrales con láminas de acetato
		3182	que es lo que tenemos en la facultad, para
		3183	explicar la parte teórica. Después hicimos
		3184	los talleres, los ejercicios, bueno,
		3185	entonces los hemos trabajado en clase, en
		3186	equipo y yo voy por los equipos este…
		3187	revisando lo que están haciendo,
		3188	asesorando o vienen ellos a mí. Con
		3189	respecto a los talleres, hemos revisado, he
		3190	revisado n veces los talleres y se lo he
		3191	devuelto. Les ha costado mucho… bueno,
		3192	la coordinación, la coordinación, la
		3193	coherencia entre una cosas y otras… y
		3194	esta etapa la hemos pasado así. Me he
		3195	tardado más, o sea, no, no he… alargo el
		3196	calendario pues, o sea, veo que no lo
		3197	logran, que… entonces dejo que pase un
		3198	día más y doy otro día y entonces alargo
		3199	el plazo pues. He repasado, así he
		3200	funcionado este semestre. Ahora por
		3201	ejemplo, a partir del lunes empiezo con la

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		3202	cualitativa, entonces ya tengo pedido el
		3203	retroproyector para la próxima semana
		3204	completa no, toda la semana porque
		3205	empiezo con la clases magistrales de la
		3206	cualitativa y asignar los ejercicios. Tengo
		3207	ya… por ahí he andado buscando para
		3208	hacer un ejercicio en clase de… un
		3209	ejercicio para ubicar Categorizacións en
		3210	las entrevistas, este… un ejercicio para
		3211	organizar el… el primero es para
		3212	organizar el… el primero es para
		3213	organizar los textos, para conseguir
		3214	temas, es para hacer la lectura factual, la
		3215	lectura temática, un poco eso. La parte…
siempre las clases magistrales y después los ejercicios	228	3216	**siempre las clases magistrales y después los ejercicios**. Ahora ¿cómo
		3217	
		3218	hacer los talleres por ejemplo? Yo no
		3219	logro organizarme así muy bien como
		3220	otros profesores de que en esta clase
		3221	vamos a hacer tal cosa, entonces todos los
		3222	equipos se sientan y todos los equipos
		3223	trabajan y al final todos terminaron. Eso
		3224	no lo pude hacer, por lo menos este
		3225	semestre no, otras veces con otros talleres
		3226	más sencillos sí, pero estos nos han
no logré que los resolvieran en clase, en el tiempo de clase y hemos estado, han estado llevándoselos y trayéndolos, mandándolos por Internet, también se los he revisado por Internet, se los he devuelto por Internet	229	3227	llevado mucho esfuerzo. Yo **no logré que los resolvieran en clase, en el tiempo de clase y hemos estado, han estado llevándoselos y trayéndolos, mandándolos por Internet, también se los he revisado por Internet, se los he devuelto por Internet**, de varias maneras
		3228	
		3229	
		3230	
		3231	
		3232	
		3233	
		3234	pues. Después en el cubículo me he
		3235	quedado, me he quedado toda la tarde.
		3236	Hoy por ejemplo, fueron unas
		3237	muchachitas como a las tres de la tarde
		3238	buscándome y me encontraron; ellas
		3239	estaban en la biblioteca tabulando sus
		3240	cuestionarios y entonces tenían la
		3241	interpretación y bueno, fueron para allá a
		3242	ver si yo estaba. Yo estaba en la tarde, yo
		3243	estaba allá y estuvimos un rato, bueno,

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
Que no se preocupen por los errores porque los errores eran parte del aprendizaje. Solamente así pueden prender. Quien va a saber hacer un cuestionario que desde el primer momento esté bien	230	3244 3245 3246 3247 3248 3249 3250 3251 3252 3253 3254 3255 3256 3257 3258 3259 3260 3261 3262 3263 3264 3265 3266 3267 3268 3269 3270 3271 3272 3273 3274 3275 3276 3277 3278 3279 3280 3281 3282 3283 3284 3285	revisando eso, que yo les decía que no se preocuparan por los errores porque nadie sabe hacer cuestionarios. Imagínate, hacer un cuestionario para una encuesta, un cuestionario perfecto nadie lo hace, tienes que hacerlo muchas veces hasta que está validado. **Que no se preocupen por los errores porque los errores eran parte del aprendizaje. Solamente así pueden prender. Quien va a saber hacer un cuestionario que desde el primer momento esté bien**. Las preguntas pueden estar un… este… las preguntas pueden conducir a las respuestas pues. Hoy le dije a un muchachito como no les va a dar el cien por ciento, yo le escribí esta pregunta está mala porque todo el mundo les va a contestar que sí. Entonces cuando los muchachos… ese equipo no me trajo el Taller II y entonces cuando revisé para atrás, estaba el Taller II hecho, estaba todo tabulado y daba cien por ciento. Claro, le preguntaron a la personas ¿usted cree que trabaja más si está motivado? La pregunta que todo el mundo te va a contestar que sí, pregunta que está mal hecha y efectivamente daba cien por ciento. Preguntaron que si ¿usted ha sido ascendido como consecuencia del curso de inducción que recibió?, entonces el ochenta por ciento de los entrevistados no había recibido curso de inducción por lo tanto, todo el mundo iba a contestar que no. Si pregunta que si usted ha sido ascendido, ellos pueden relacionar después el curso de inducción con el ascenso, pero si preguntan ha sido usted ascendido como consecuencia del curso de inducción, claro todo el mundo les contestó que no porque esa pregunta no servía, estaba mal hecha. Pero de eso se dan cuenta después y eso nos pasa a

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
Yo pienso que así es como aprenden y no con las clases magistrales	231	3286 3287 3288 3289 3290	todos. **Yo pienso que así es como aprenden y no con las clases magistrales** y eso, no, no aprenden, es como muy complicado, eso que nosotros vemos más fácil, es complicado para ellos.
		3291	**E:** ¿Te refieres a los talleres?
		3292 3293 3294 3295 3296 3297 3298 3299 3300 3301 3302 3303 3304 3305 3306 3307 3308 3309	**I:** Me refiero a la teoría. Por ejemplo, que uno les diga que se yo… que el pensamiento es analítico. Entonces si uno no… cuando tú empiezas a desglosar, a desglosar, a fragmentar a fragmentar, ellos entenderán que es analítico o cuando uno, o por que uno hace un cuadro técnico-metodológico, o qué relación tiene el objetivo específico con el general. Después es que se dan cuenta que la cosa está mal hecha, pero implemente que uno se los explique; bueno okey, anotan pero de ahí a hacerlo, de ahí a redactar los objetivos… Tú sabes perfectamente que hacen uno un objetivo general y hacen unos objetivos específicos que no conducen al general; y no los de pregrado, los de postgrado también, los
la única manera de que por fin aprendan a hacerlos pues, muchas veces, haciéndolo muchas veces	232	3310 3311 3312 3313	de postgrado también. Bueno, entonces **la única manera de que por fin aprendan a hacerlos pues, muchas veces, haciéndolo muchas veces**.
			E: Bueno, eso me remite a lo que es el programa de la asignatura. ¿A ti te gusta el programa de la asignatura?
		3314	**I:** A mí me gusta. Bueno, no se trata de
A mí me gustaría por ejemplo, empezar por las investigaciones cualitativas que son las que me gustan más a mí	233	3315 3316 3317 3318 3319 3320 3321 3322 3323	gustar o no gustar. **A mí me gustaría por ejemplo, empezar por las investigaciones cualitativas que son las que me gustan más a mí.** ¿Por qué no por ejemplo? Este semestre me pasó que como los talleres le costaron a los muchachos y además como hubo tantas dificultades, ahora me va a quedar muy poquito tiempo para el ejercicio de

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		3324	investigación cualitativa, pero yo pienso
es importante que	234	3325	que si **es importante que ellos hagan su**
ellos hagan su		3326	**ejercicio con el método hipotético-**
ejercicio con el		3327	**deductivo porque aunque los**
método hipotético-		3328	**paradigmas cambien, las cosas**
deductivo porque		3329	**cambien, el método hipotético-**
aunque los		3330	**deductivo ha sido bueno** porque nos ha
paradigmas cambien,		3331	llevado para donde… para la luna, para
las cosas cambien, el		3332	Júpiter, para curar enfermedades,
método hipotético-		3333	entonces yo pienso que **ha sido bueno y**
deductivo ha sido		3334	**ha sido útil**, y aunque cambien las
bueno…ha sido bueno		3335	maneras de pensar siempre la estadística
y ha sido útil		3336	será necesaria, siempre una encuesta
		3337	ilumina sobre un tema, y entonces mí me
		3338	parece que eso, y que a ellos les va a ser
		3339	útil, entonces yo si pienso que por lo
		3340	menos esas competencias… además
poner en	235	3341	redactar objetivos, **poner en**
funcionamiento cierta		3342	**funcionamiento cierta lógica, a mi**
lógica, a mi parece		3343	**parece que es bueno. Después, mostrar**
que es bueno.		3344	**la otra lógica es mejor aún, un poco**
Después, mostrar la		3345	**para que ellos sientan pues, las**
otra lógica es mejor		3346	**diferencias**. Yo me acuerdo cuando yo
aún, un poco para que		3347	estudié filosofía en quinto año… tenía
ellos sientan pues, las		3348	una profesora muy buena. Ella nos daba
diferencias		3349	una clase y nos convencía que el ser era
		3350	lo inmutable, lo único, o sea, nos daba
		3351	Parménides y nosotros salíamos
		3352	convencidos que el ser era lo único, lo
		3353	eterno, lo inmutable; y al día siguiente
		3354	nos daba Heráclito y nos convencía de lo
		3355	contrario, y eso a mí me pasaba… y
		3356	después un día esto es cierto y aquello
		3357	también es cierto. Entonces a veces, a
		3358	veces me acuerdo de esas clases de
conociendo esta	236	3359	aquella profesora que **conociendo esta**
manera de pensar,		3360	**manera de pensar, una manera de**
una manera de pensar		3361	**pensar y después trabajando la otra,**
y después trabajando		3362	**ellos pueden como confrontar pues, y**
la otra, ellos pueden		3363	**bueno, y yo pues, y yo creo que tienen**
como confrontar		3364	**herramientas pues para hacer unos**
pues…		3365	**tipos de investigaciones con las que se**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		3366	**van a enfrentar en las empresas donde**
		3367	**van a trabajar.** Que les digan necesito
		3368	que me hagas un proyecto para tal cosa,
		3369	un proyecto factible rapidito, un estudio
		3370	de mercado… esas son cosas para las
		3371	cuales van a necesitar saber hacer
		3372	encuestas aunque su cabeza la tengan ya
son muchachos	237	3373	adaptada a los nuevos tiempos porque **son**
jóvenes y piensen a la		3374	**muchachos jóvenes y piensen a la**
manera nueva pues		3375	**manera nueva pues**; pero siempre
		3376	podrán necesitar hacer encuestas, hacer
Yo me baso más en las	238	3377	ese tipo de cosas, redactar objetivos. **Yo**
competencias pues, en		3378	**me baso más en las competencias pues,**
identificar problemas,		3379	**en identificar problemas, en identificar**
en identificar		3380	**variables, en redactar los objetivos, en**
variables, en redactar		3381	**aplicar las… elaborar los instrumentos**.
los objetivos…		3382	Esas son competencias necesarias para un
después la otra parte	239	3383	ejecutivo, y **después la otra parte de**
de hacer la		3384	**hacer la entrevistas… eh… de**
entrevistas… eh… de		3385	**interpretar las entrevistas. Eso también**
interpretar las		3386	**les da una fuerte competencia para su**
entrevistas. Eso		3387	**trabajo**, para hacer estudios, ya estudios
también les da una		3388	mayor profundidad o para hacer las
fuerte competencia		3389	entrevistas con lo trabajadores cuando
para su		3390	ellos son miembros de un departamento
trabajo…para ver las		3391	de recursos humanos, **para ver las cosas**
cosas con mayor		3392	**con mayor subjetividad**, este… entender
subjetividad		3393	a sus trabajadores con cercanía pues,
		3394	cuando… estos relatos de vida y eso son
		3395	muy buenos en ese sentido. Yo al
		3396	principio, cuando comencé a hacer eso
		3397	pensaba si estaba haciendo mal o si
		3398	estaba haciendo bien, pero después como
…si no estaban		3399	los muchachos se sentían tan bien y
aprendiendo	240	3400	aprendían tanto de las otras personas, **yo**
metodología la cosa		3401	**pensé que, que bueno, si no estaban**
no era tan grave		3402	**aprendiendo metodología la cosa no**
porque estaban		3403	**era tan grave porque estaban**
aprendiendo a ser		3404	**aprendiendo a ser mejores personas** y
mejores personas		3405	hubo unas experiencias muy bonitas, y yo
aprenden a		3406	pienso que se aprenden las dos cosas. Si,
entrevistar	241	3407	**aprenden a entrevistar y además es**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
y además es muy bueno para el manejo del lenguaje porque transcribir una entrevista es fuerte		3408 3409 3410 3411 3412 3413 3414 3415 3416 3417 3418	**muy bueno para el manejo del lenguaje porque transcribir una entrevista es fuerte**, fuerte, tienen que aprender a poner las comas, los puntos, a escribir palabras que uno nunca escribe como las groserías, las dice pero no las escribe. Entonces, ese es un ejercicio que ellos no hacen, copian y copian mal, copian de un libro y le eliminan una coma que está en un libro; en cambio, transcribir las entrevistas es un buen ejercicio.
yo pienso que el programa y la manera como lo estamos llevando es positivo porque los estudiantes adquieren competencias importantes…	242	3419 3420 3421 3422 3423 3424 3425 3426 3427	Entonces, en ese sentido **yo pienso que el programa y la manera como lo estamos llevando es positivo porque los estudiantes adquieren competencias importantes para estudiar, para comprender el mundo, para comprender a las personas, para hacer sus investigaciones, para ser ejecutivos** ¿no? ¡Ojala adquieran todas esas
…el que quiere, el que práctica y el que trabaje puede si no adquirirlas, comenzar a desarrollarlas…	243	3428 3429 3430 3431 3432	competencias! Yo **pienso que el que quiere, el que práctica y el que trabaje puede si no adquirirlas, comenzar a desarrollarlas o si las tiene, fortalecerlas**. Pero yo pienso que si es
La última parte, la de la integración, bueno también, porque se les habla de, de la integración, que no es de métodos, es de estrategias, que es de técnicas, que es de instrumentos	244	3433 3434 3435 3436 3437 3438 3439 3440 3441 3442 3443 3444 3445 3446 3447 3448 3449	bueno en ese sentido. **La última parte, la de la integración, bueno también, porque se les habla de, de la integración, que no es de métodos, es de estrategias, que es de técnicas, que es de instrumentos**. Entonces, bueno, también es válido y se da libertad para que haya diferentes manera de pensar pues, se expresen. Entonces, bueno sí, yo pienso que el programa es bueno si nos permite hacer esas cosas pues. Yo pongo énfasis en las competencias que yo considero que son importantes. En estos día cuando estuvimos trabajando en eso de las competencias genéricas y las competencias básicas de la facultad, bueno, yo pienso que sobre esas

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		3450	competencias que se estaban escribiendo
		3451	allí, que son las del… que se han
		3452	desarrollado en Europa, y eso
		3453	que…¿cómo es que se llama el proyecto
		3454	ese?, bueno este… yo pienso que lo de
		3455	nosotros es muy bueno, fortalecer esas
		3456	competencias que se están desarrollando
		3457	ahorita o que se está… que se están
		3458	desarrollando ¿no?, que las que está
		3459	identificando la Comisión de Diseño
		3460	Curricular.
			E: En otro orden de ideas, ¿todo ese proceso que hacemos con los estudiantes que cursan Métodos II, qué crees tú que produce, saberes o conocimientos?
		3461	**I:** ¿Saberes o conocimientos? Debe
		3462	producir las dos cosas. ¿Saber de
		3463	sabiduría?
			E: No, lo digo porque como usas mucho la palabra competencia. Porque es que hay una cuestión. Se supone que la metodología de la investigación es para que el estudiante aprenda a producir conocimientos, entonces la pregunta sería si realmente en el caso nuestro que estamos en Métodos II, los estudiantes realmente se hacen capaces para producir conocimientos. ¿Cómo lo ves tú?
Si necesitaren de eso, yo creo que lo aplicarían y eso se puede convertir en un saber pues, en un saber, en algo que aplicarían siempre.	245	3464	**I: <u>Yo pienso que si siguieran</u>**
		3465	**<u>haciendo… si tuvieran pronto la</u>**
		3466	**<u>oportunidad de aplicar esas cosas, ellos</u>**
		3467	**<u>pudieran hacerlo, la cuestión es que no</u>**
		3468	**<u>lo hacen</u>**, pero yo si he visto, yo he tenido
		3469	estudiantes que en otras asignaturas los
		3470	han mandado a hacer una encuesta y
		3471	entonces los muchachitos que estaban
		3472	viendo métodos le decían a los otros que
		3473	no lo habían visto pues, que ese
		3474	cuestionario no se hace así, tenemos que
		3475	reelaborar, tenemos que elaborar los
		3476	objetivos, hacer el cuadro técnico-
		3477	metodológico, ya inmediatamente estaba

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		3478	aplicando los conocimientos que
		3479	habíamos desarrollado en nuestra práctica
		3480	de clase en otra asignatura, para ella…
		3481	para que no hicieran un cuestionario a la
		3482	ligera sino basado en los objetivos y
		3483	aplicando, haciendo un cuadro técnico-
		3484	metodológico. Si ellos prontamente, el
Si necesitaren de eso, yo creo que lo aplicarían y eso se puede convertir en un saber pues, en un saber, en algo que aplicarían siempre.	246	3485	próximo semestre este…. **Si necesitaren**
		3486	**de eso, yo creo que lo aplicarían y eso**
		3487	**se puede convertir en un saber pues, en**
		3488	**un saber, en algo que aplicarían**
		3489	**siempre**. En algunos casos se quedará
		3490	pues y a lo mejor aunque no lo apliquen
		3491	pronto, más adelante. En otros casos no,
		3492	en otros casos realmente es desastroso; no
		3493	he corregido los exámenes, pero los poco
		3494	que revisé del turno de la noche, bueno
		3495	después de haber revisado tantas veces
		3496	los cuadros técnico-metodológicos,
		3497	este… muchos no lo supieron hacer.
		3498	También es que tenemos el problema de
		3499	la cantidad de alumnos y de los equipos:
		3500	Uno sabe que en los equipos dos hacen
		3501	eso y los otros tres no están haciendo… o
		3502	hicieron otra parte o no hicieron eso.
Tenemos el problema de la cantidad de estudiantes, tan grande	247	3503	**Tenemos el problema de la cantidad de**
		3504	**estudiantes, tan grande** que no, no, no,
		3505	que tenemos… todos hacen los trabajos
		3506	en equipo, no todos se reúnen, no todos
		3507	trabajan, entonces uno sabe quien trabaja;
		3508	pero los que… a lo mejor los que salen
		3509	peores en los exámenes son los que no
		3510	trabajaron y no aprendieron.
			E: O sea que estás trayendo a colación otra cuestión que es la masificación.
		3511	**I:** Claro que es otro problema porque los
		3512	muchachitos que han venido todo el
		3513	tiempo, que han traído el taller una vez y
		3514	otra vez, aunque…, hasta que lograron
		3515	hacer la operacionalización bien, por
		3516	ejemplo, seguramente que en el examen
		3517	también lo logran hacer bastante bien y a

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		3518	lo mejor los que no lo hacen en el examen
		3519	es porque tampoco lo hicieron en el
		3520	ejercicio; otros será porque todavía no
		3521	han aprendido, pero otros es porque no lo
		3522	hicieron, porque a lo mejor ellos hicieron
		3523	otra parte del trabajo, unos hicieron el
		3524	Taller 1 y otros el 2, como se reparten
		3525	ellos las tareas.
			E: Claro, pero fíjate que estás hablando de una cosa que no hemos tocado que es la evaluación.
La evaluación a mí siempre me ha mortificado mucho, me ha preocupado mucho	248	3526	**I: <u>La evaluación a mí siempre me ha mortificado mucho, me ha preocupado mucho</u>**.
		3527	
		3528	
			E: ¿Por qué?
		3529	**I:** Bueno, porque es complicada, es
		3530	delicada. Por ejemplo, ahora se habla de
Yo trato de…evaluar procesos y al final me doy cuenta que evalúo productos. Si yo tengo un equipo y vienen y yo veo quien es la que viene, quien es el que viene, quien es el que pregunta y anoto; tengo un libraco así de grueso donde llevo páginas de cada estudiante y páginas de cada equipo y entonces anoto trajo esto, hizo esto, dejo lo otro, entonces sé quien viene y quien no viene, pero entonces al final termino poniéndole la nota es al trabajo y a lo mejor poniéndole la misma nota a todos…	249	3531	procesos. **<u>Yo trato de…evaluar procesos y al final me doy cuenta que evalúo productos. Si yo tengo un equipo y vienen y yo veo quien es la que viene, quien es el que viene, quien es el que pregunta y anoto; tengo un libraco así de grueso donde llevo páginas de cada estudiante y páginas de cada equipo y entonces anoto trajo esto, hizo esto, dejo lo otro, entonces sé quien viene y quien no viene, pero entonces al final termino poniéndole la nota es al trabajo y a lo mejor poniéndole la misma nota a todos</u>**, o si
		3532	
		3533	
		3534	
		3535	
		3536	
		3537	
		3538	
		3539	
		3540	
		3541	
		3542	
		3543	
		3544	
		3545	uno no lo hace como el otro día que no lo
		3546	hice, vinieron los muchachos a
		3547	reclamarme que porque , que porque la
		3548	misma nota, porque ella no ha venido…
		3549	entonces porque, porque no querían
		3550	colocar… el taller tenía una nota y era
		3551	precisamente el proceso, el trabajo, la
		3552	participación, el compromiso… y es
		3553	difícil, y es difícil también por eso,
		3554	porque son cincuenta y seis muchachos
		3555	pues. Me aturde. Por ejemplo hoy, unos

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		3556	me entregaron las tareas, otros me
		3557	preguntaron cosas y después me fui para
		3558	el otro salón, entonces no tuve tiempo de
		3559	anotar todas las cosas que yo quería,
		3560	registrar de lo que los muchachos habían
		3561	hecho, quien hizo tal cosa, quien entregó
		3562	tal cosa, quien dijo que me lo iba a
		3563	mandar por Internet, quien llamó… y
		3564	entonces… para tener registro de todos
		3565	esos procesos… me fui para el otro salón
		3566	y después no lo anoté pues, después se
		3567	me olvida porque son muchos.
			E: ¿Son procesos personalizados?
		3568	**I:** Yo trato de que sea así pero me cuesta
		3569	mucho y bueno, por ejemplo, para
siempre dicen que la evaluación tiene que ser objetiva y yo digo que siempre es subjetiva	250	3570	corregir exámenes… **siempre dicen que**
		3571	**la evaluación tiene que ser objetiva y**
		3572	**yo digo que siempre es subjetiva**, por
		3573	ejemplo, para corregir el examen yo no
		3574	veo el nombre del estudiante, corrijo la
		3575	preguntas sin mirar el nombre del
		3576	estudiante para eso, para no ser subjetiva,
		3577	para no decir, bueno fulanito aquí lo hizo
		3578	mal pero él en realidad si sabe. Entonces,
		3579	esas cosas pues… yo trato de no mirar el
		3580	nombre del estudiante, pero en el caso de
		3581	nuestra materia será que es más difícil
es el proceso de investigación, de cómo lo hicieron es lo que nosotros tenemos que evaluar	251	3582	que en otra porque pues, por eso, **es el**
		3583	**proceso de investigación, de cómo lo**
		3584	**hicieron es lo que nosotros tenemos que**
		3585	**evaluar**, a lo mejor en un examen de
		3586	lógica o matemática es más fácil, yo no
		3587	sé, peo a mí me preocupa eso.
			E: Tú eres investigadora y tienes productos de investigación, experiencias, vivencias. ¿En qué te ayuda eso en relación al proceso de enseñanza de la asignatura?
		3588	**I:** Bueno, yo creo que en principio, en
		3589	cuanto ahorita, a este ejercicio que hemos
		3590	hecho de investigación hipotético-
		3591	deductiva, me ha ayudado pues a

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		3592	entender las dificultades, a interpretar los
		3593	resultados, a por ejemplo, enseñar las
		3594	tabulaciones. Yo aprendí la tabulación
		3595	haciendo mi tesis pues, en ese sentido
		3596	esto… me ha ayudado, pero también me
		3597	ha ayudado al revés, por ejemplo, yo
cuando hice mi	252	3598	**cuando hice mi investigación del doctor**
investigación del		3599	**I., yo sabía transcribir entrevistas de**
doctor I., yo sabía		3600	**tanto que había leído y de tanto que**
transcribir entrevistas		3601	**había corregido las entrevistas de mis**
de tanto que había		3602	**estudiantes, o sea, en ese sentido fue al**
leído y de tanto que		3603	**revés, yo aprendí primero con ellos** y
había corregido las		3604	yo después tenía el compromiso, yo decía
entrevistas de mis		3605	tengo que hacer una historia de vida mía,
estudiantes, o sea, en		3606	yo sola porque es un compromiso moral
ese sentido fue al		3607	¿no?, pero yo aprendí primero con los
revés, yo aprendí		3608	muchachos, sobre todo las dificultades de
primero con ellos		3609	transcribir las entrevistas y todo eso.
		3610	Después de eso, que yo he hecho otras
		3611	investigaciones de ese tipo, me ha
		3612	ayudado mucho porque uno aprende los
		3613	trucos, por ejemplo, llevar el cuaderno de
		3614	campo, llevar siempre dos cassettes, un
		3615	par de pilas, hasta cosas como llevar unas
		3616	baterías extras, llevarse siempre la
		3617	cámara… entrevistar a otra persona que
		3618	esté allí que no es la que… por ejemplo
		3619	cuando hicimos la investigación de las
		3620	empresas, los muchachos decían
		3621	perdimos una hora afuera esperando que
		3622	nos atendiera el gerente, estuvimos
		3623	conversando con un camionero, pero no
		3624	entrevistaban al camionero porque no
		3625	tienen la mentalidad de… nueva, del
		3626	nuevo paradigma. Entonces yo me daba
		3627	cuenta de esas cosas, de los errores de
		3628	ellos. Después de hacer yo mis
		3629	investigaciones, bueno por ejemplo,
		3630	aprendí a elaborar objetivos, a encontrar
		3631	las categorías, a ver como tienen que ser
a mí me pasa que…	253	3632	las muestras, todo eso. Por ejemplo, **a mi**
que los libros de		3633	**me pasa que… que los libros de**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
metodología no me gustan mucho, quizás cosas de recetas y tal		3634 3635 3636 3637 3638 3639 3640 3641 3642 3643 3644 3645 3646 3647 3648 3649 3650 3651 3652 3653 3654 3655 3656 3657 3658 3659 3660 3661 3662 3663 3664 3665 3666 3667 3668 3669 3670 3671 3672 3673 3674 3675	**metodología no me gustan mucho, quizás cosas de recetas y tal** y por ejemplo. Ahora, son estas ayudadas de los muchachos, por ejemplo, elaborar unos objetivos que ellos puedan hacer en un ejercicio corto, en un mes, eso se lo da a uno la práctica, la práctica, la práctica también de investigación pues, que un poco es lo que le ha pasado al preparador que como es un muchacho que lee mucho, que es muy teórico y no tiene la práctica, le pone a los muchachos unos objetivos que se van por las ramas y que los muchachos no los pueden alcanzar. Que es lógico que tienen que leer eso y que podrían hacer eso, pero en la práctica no lo pueden hacer, entonces uno como… He hecho alguna investigación pues, este… pienso que eso me facilita el mismo elaborar los objetivos, el mismo ver, ver, ver temas de investigación, este… la misma práctica, o sea, cosas. Por ejemplo ahorita, por ejemplo, una cosa te lleva a la otra. Por ejemplo, hablando con el doctor M, el me dijo que ellos como Oficina del Cronista tienen que escribir la historia de la universidad, pero toda la gente de la Oficina del Cronista está ocupada en cosas, entonces yo le dije que nosotros lo podíamos ayudar, pero este semestre la verdad que no vamos a ayudar mucho porque no quedó tiempo para lo cualitativo. Pero me vinieron buscando también… entonces… el Prof. R .S. y el Prof. F. L. porque ellos andan también en una línea de investigación de escribir la historia de la universidad, entonces me buscan a mí porque en el trabajo de I. está un poco la historia, para que yo participe, los ayude, no sé. Entonces yo pienso que los puedo ayudar es con los

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		3676	estudiantes… este…empezando a recoger
		3677	nosotros, ellos, esa historia. Entonces
		3678	vienen cosas como esas pues, cosas como
		3679	las que se te presentó un tema de
		3680	investigación que pueda uno involucrar a
		3681	todos los estudiantes en un proyecto, en
		3682	un proyecto bonito y, y, esa idea, ese
		3683	convocarnos para ese proyecto viene por
		3684	la investigación que está hecha pues.
		3685	Cosas como esas, no solamente es la
		3686	experiencia que le facilita a uno…
			E: ¿Crees que si lo que se hace en Métodos de Investigación II estuviera adscrito a proyectos de investigación de la universidad habría más motivación y el resultado sería mejor con los estudiantes?
		3687	**I:** Bueno, yo pienso que… ¿más
		3688	motivación de los muchachos? Yo pienso
		3689	que… en mi experiencia es que sí.
		3690	Cuando nosotros hicimos la investigación
		3691	de las pequeñas y medianas empresas si
		3692	nos fue muy bien porque una de las cosas
		3693	que les cuesta… ¿te acuerdas que al
		3694	principio hacíamos un ejercicio de
		3695	investigación, un proyecto todo el
		3696	semestre? A los muchacho lo que más les
		3697	cuesta es encontrar un problema… que
		3698	investigar… en eso se les va un mes
		3699	aproximadamente y a uno se le va un año
		3700	ahí, "pobrecitos", lo tienen que decidir
		3701	en mes, pero cuando nosotros les
		3702	planteamos, Z y yo que estábamos
		3703	haciendo una investigación que estaba
		3704	adscrita al Consejo de Desarrollo
		3705	Científico y Humanístico, que eran las
		3706	empresas, y sacábamos aquel cuadernillo
		3707	del Capemiac donde estaban todas las
		3708	empresas, ellos se entusiasmaban mucho
		3709	y uno… también nosotras dejábamos
		3710	libertad, no tenían por qué estudiar eso.
		3711	Yo recuerdo a un grupo que se puso a
		3712	estudiar la orquesta sinfónica y bueno…

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		3713	cómo funcionaba la orquesta sinfónica,
		3714	una investigación bastante mala por
		3715	cierto, pero ellos quisieron estudiar eso
		3716	pero los demás no porque el hecho de que
		3717	ya tú les digas hay esto, pueden anotarse
		3718	en esto que es para un proyecto grande; a
		3719	ellos les gusta, les gusta. Pero también les
		3720	gustaba porque no tenían que pensar en
		3721	un problema de investigación, ver que
		3722	investigo y pienso que también les
		3723	gustaba porque se trataba de empresas
		3724	que es un trabajo muy bonito, de
		3725	pequeñas y medianas, y ellos conocen su
		3726	mundo, A mi me parece que eso, que si,
		3727	que es bonito y que así los muchachos se
		3728	animan. Unos no se animan pero muchos
		3729	si se animan. La experiencia es que sí se
		3730	animaron y que sí nos pedían pues, sí se
		3731	animaron, sí les gustó. Iba la parte de lo
		3732	que significa ir para la zona industrial que
		3733	ni siquiera sabían ir, aprendieron otras
		3734	cosas pues, muchas cosas alrededor de la
		3735	investigación, y como consecuencia, la
		3736	motivación. Cosas como por ejemplo ir a
		3737	la Quizanda, donde queda la Quizanda,
		3738	como trabaja la gente, como… o también
		3739	por ejemplo, uno del equipo que sabe
		3740	Excel o que tiene computadora y usaba la
		3741	computadora, se reunían en su casa los
		3742	otros, y otra del equipo que no tenía
		3743	computadora o no sabía Excel, ese
en ese sentido el trabajo en equipo dio su beneficio y la experiencia esa de estar adscrito a un proyecto grande fue buena, no sé si era porque era un proyecto grande o por si se trataba de empresas	254	3744 3745 3746 3747 3748 3749 3750 3751 3752 3753 3754	muchacho la enseñaba. Eso pues, **en ese sentido el trabajo en equipo dio su beneficio y la experiencia esa de estar adscrito a un proyecto grande fue buena, no sé si era porque era un proyecto grande o por si se trataba de empresas** y no tenían… y les gustaba pues, o porque no tenían que pensar en un proyecto de investigación o por todo eso. Todas las anteriores. Yo creo que sí. Yo pienso… por ejemplo, ahorita yo estoy

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		3755	pensando y entonces una muchachita dice
		3756	hay yo tengo una vecina que trabaja aquí,
		3757	que es obrera; entonces de repente no es
		3758	tan complicado. Siempre alguien tiene a
		3759	uno que estudió en la Universidad de
		3760	Carabobo que le cuenta lo de aquella
		3761	época cuando él estudiaba, entonces…
		3762	este… no es tan complicado pues que
		3763	tengo que ir a buscar un profesor a
		3764	fulano, sino…, hay muchas personas
		3765	pues. De repente los mismos que están de
		3766	buhoneros afuera, son buhoneros allí y a
		3767	lo mejor son estudiantes en un turno, pero
		3768	están ahí, conocen, no sé, conocen
		3769	parte…, no sé, conocen parte… Yo si
		3770	estaba pendiente de ayudar al Dr. M con
		3771	eso, pero este semestre se nos ha ido…
		3772	ya… se no ha ido con los talleres.
			E: De todo ese proceso de enseñanza-aprendizaje que cada semestre hacemos de la investigación cuantitativa, de la investigación cualitativa, bueno, de todo lo que involucra Métodos de Investigación II, hasta ahora ¿qué es lo que te ha dado más satisfacción y que es lo que te ha dado menos satisfacción?
Lo que me ha dado menos satisfacción es cuando corrijo los exámenes y no se acuerdan de lo que hicieron en las tareas pues.	255	3773	**I: <u>Lo que me ha dado menos satisfacción es cuando corrijo los exámenes y no se acuerdan de lo que hicieron en las tareas pues.</u>** Por ejemplo,
		3774	
		3775	
		3776	
		3777	ahorita me pasó que con las
		3778	características de lo social, después que
		3779	yo lo mandé individual el trabajo,
		3780	entonces corregir ciento y tantas tareas,
		3781	entonces que les preguntes en el examen
		3782	que digan una característica de lo social y
		3783	como se manifiesta en el artículo de
		3784	prensa, en el trocito que les di, y los
		3785	muchachos todos enredados no sabían
		3786	hacerlo. Eso me deprime. Haber arado en
lo que más satisfacción	256	3787	el mar. Yo creo que eso es lo que más me
		3788	fastidia. Y **<u>lo que más satisfacción me</u>**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
me ha dado es cuando uno siente o ellos sienten que aprendieron a, a… por ejemplo eso, a elaborar los objetivos, a hacer los cuestionarios, a aplicarlos, y también, las experiencias con, con, las experiencias con las entrevistas		3789 3790 3791 3792 3793 3794 3795 3796 3797 3798 3799 3800 3801 3802 3803 3804 3805 3806 3807 3808 3809 3810 3811 3812 3813 3814 3815 3816 3817 3818 3819 3820 3821 3822 3823 3824 3825 3826 3827 3828 3829 3830	**ha dado es cuando uno siente o ellos sienten que aprendieron a, a… por ejemplo eso, a elaborar los objetivos, a hacer los cuestionarios, a aplicarlos, y también, las experiencias con, con, las experiencias con las entrevistas**. Ayudar a que… un poco a cambiar; por ejemplo, eso de las empresas, cuando los muchachos empezaron a ir a las empresas creyendo que tenían que hablar con los ejecutivos y después aprendieron que tenían que hablar con los trabajadores, con todo el mundo, o iban a una empresa donde la gente estaba todo el día pelando lechosas verdes para hacer dulce de lechosa y venían diciendo profesora este… qué bueno que estoy aquí estudiando, yo voy a estudiar mucho. O sea, venían valorando el trabajo de los demás y valorando la suerte que tenían de estar en la facultad y de que realmente iban a estudiar porque no querían pasarse la vida pelando lechosas verdes, un trabajo tan duro. Esa parte humana yo creo que es lo más importante, o como decía antes cuando empezamos los relatos de vida. Yo tenía un estudiante que él decía que tenía prejuicios contra los homosexuales y entonces estaba en un equipo donde las muchachitas y que querían estudiar homosexuales. Yo dije bueno métete en ese equipo para que conozcas a una persona homosexual, la trates y todo eso y aprendas a comprenderla y a respetarla, y de verdad ese muchacho cambió mucho su punto de vista. O unas muchachas que hicieron una entrevista de un "exadicto", un señor que era un sociólogo, sabía más de historias de vida que ellas. Era un sociólogo que estaba en Hogares Crea, y la muchachita decía yo creía que los drogadictos eran

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		3831	hampones porque a mí, en mi casa una
		3832	vez robaron y el ladrón estaba drogado, y
		3833	ahora comprendo que son personas que
		3834	están enfermas, no necesariamente son
		3835	hampones ¿verdad?, porque este era un
Entonces eso de salir	257	3836	sociólogo que estaba allí. **Entonces eso**
a investigar, hacer		3837	**de salir a investigar, hacer esos**
esos ejercicios de		3838	**ejercicios de investigación, hace que los**
investigación, hace		3839	**muchachos adquieran experiencia y…**
que los muchachos		3840	**y… vean cosas de otro modo y los**
adquieran experiencia		3841	**ayude a ser mejores personas, más**
y… y… vean cosas de		3842	**humanas, pienso yo, yo creo que sí, y a**
otro modo y los ayude		3843	**mí eso me gusta mucho cuando ellos**
a ser mejores		3844	**me dicen así.** Yo sé que hay ese tipo de
personas, más		3845	aprendizaje.
humanas, pienso yo,			**E:** ¿Qué opinión te merece a ti el que
yo creo que sí, y a mí			antes la asignatura estaba en el segundo
eso me gusta mucho			semestre y ahora está en el octavo?
cuando ellos me dicen		3846	**I:** Bueno, ya te he dicho, a mi me parece
así.		3847	terrible. Me parece muy mal porque en el
		3848	segundo semestre, sobretodo esa primera
		3849	parte que nosotros les damos que
		3850	aunque… de la teoría, de los distintos
		3851	enfoques para abordar lo social… aunque
		3852	no lo procesen porque eso es complejo,
		3853	pero ellos obtienen una información que
		3854	les sirve para ir, para ir añadiendo otra
		3855	información para ir comprendiendo la
		3856	nueva información que les van dando y a
		3857	medida que pase el tiempo, consolidarla,
		3858	entender eso, las distintas maneras de
		3859	pensar. Yo me imagino que… ellos ve
		3860	antropología o ven sociología, o ven
		3861	psicología, historia, están viendo las
		3862	distintas teorías y, y, y todo ese paneo que
		3863	nosotros les damos les sirve a ellos para ir
		3864	encajando todos esos nuevo
		3865	conocimientos y comprender que hay
		3866	muchas maneras de pensar. Entonces,
		3867	desde el punto de vista teórico, de la
		3868	apertura y de, y de… de…de… de un
		3869	conocimiento base para recibir los otros

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		3870	conocimientos, me parece muy
		3871	importante. Desde el punto de vista
		3872	práctico, de hacer ejercicios de
el hecho de que la pasen para el octavo, a mi me parece de lo más lamentable	258	3873 3874 3875 3876	investigación, pues también; y **el hecho de que la pasen para el octavo, a mi me parece de lo más lamentable**, ya te dije, me parece… este… **crear un problema**
…lo que tenían que hacer era promover la investigación para que los muchachos durante toda la carrera, redactaran objetivos y cuando llegaran al octavo ya llevaran una línea de investigación.	259	3877 3878 3879 3880 3881 3882 3883 3884 3885 3886	**más grande de lo que resuelven. Si… si cuando los muchachos llegan al octavo se les ha olvidado cómo se redacta un objetivo, entonces vamos a poner la materia en el octavo, eso me parece patético, lo que tenían que hacer era promover la investigación para que los muchachos durante toda la carrera, redactaran objetivos y cuando llegaran al octavo ya llevaran una línea de**
Yo creo que es una concepción además contradictoria con la misión y la visión de la universidad, con la misión y la visión de la facultad y con el perfil del egresado, que tiene la investigación en su centro	260	3887 3888 3889 3890 3891 3892 3893 3894 3895 3896 3897 3898 3899 3900 3901 3902 3903	**investigación. Yo creo que es una concepción además contradictoria con la misión y la visión de la universidad, con la misión y la visión de la facultad y con el perfil del egresado, que tiene la investigación en su centro**; es contradictorio porque yo creo… bueno eso que a la gente le pasa mucho… Una de las cosas que yo siempre abogo es por la congruencia y que a veces a la gente le falla, falla, quieren resolver un problema y no se fijan que no están siendo congruentes, congruentes con los lineamientos de la facultad, sino que bueno, tenemos este problema tan grave… Yo pienso que eso fue lo que los motivó porque no encuentro otra razón y
…no hay procesos e investigación ..donde los muchachos se adscriban.	261 262	3904 3905 3906 3907	creo que sí, que fue eso, **la deficiencia de los muchachos para hacer las tesis, pero esas deficiencias es porque no hay procesos e investigación, proyectos**
no hay créditos por investigar, por producir	263	3908 3909 3910 3911	**grandes donde los muchachos se adscriban**. No sé, **no hay créditos por investigar, por producir**… parece que si hay algo pero… pero no…

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
			Informante Nº 4 **Profesor de Métodos de Investigación I** **E:** Yo no he querido venir con un cuestionario, una batería de preguntas porque creo que se pierde la riqueza de la vivencia, de la experiencia y de las perspectivas y las visiones que tiene cada quien.
		3912 3913 3914 3915	**I:** Okey. Y el centro de tu examen es cómo se da es proceso de construcción subjetiva de la investigación en el… ¿es eso?
			E: Si, es lo siguiente. Si tu revisas lo que son los paradigmas y las visiones de las cosas a partir de un paradigma cuantitativo y uno cualitativo, para llamarlo como lo llaman Iván y Josefina en su libro, modernidad y postmodernidad, manteniendo la distancia de eso por supuesto, si tu revisas todo lo que es nuestro sistema educativo, incluso aquí en la universidad, está montado sobre el paradigma positivista aunque a veces hay intentos de cambiar las cosas, es como cambiarlas de forma pero no cambia el fundamento y seguimos igual; entonces hay dos cosas que a mi me han inquietado. Una, cómo la investigación, concebida como la libertad para producir, para descubrir cosas, la voy a hacer dentro de los parámetros que me constriñen; y lo otro, que es que yo siempre he sospechado que las cosas no se dan en la realidad tal cual como nos dicen, tal cual como nos lo programan, tal cual como está estipulado. Creo que las a tienen mucho que ver con la subjetividad de sus actores, aquellos que están presentes en esa producción, ya sean los actores que enseñan como loa que aprenden.
		3916	**I:** Okey. Admitiendo que hay un marco

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		3917	prescriptivo de la acción investigativa que
		3918	es la metódica, vamos a decir ¿verdad?,
		3919	son ciertas normas dentro de las cuales…
		3920	normas legitimadas entre las cuales se
		3921	mueve el quehacer e para que puedas
		3922	comunicarte con la comunidad científica,
		3923	etc. Aceptando eso hay un margen de
		3924	subjetividad, dices tú, dentro de eso que
		3925	es el que pone la nota, este… que hace la
		3926	diferencia pues. Okey. Vamos a hablar
		3927	primero de ese marco y después hablamos
		3928	de ese límite de la subjetividad, que me
		3929	parece que así pudiera yo organizar bien
		3930	las ideas. Si quieres comenzamos a
		3931	grabar.
			E: Estamos grabando ya.
		3932	**I:** Okey. Ciertamente yo creo que hay un
		3933	hecho que cuando hablamos de
		3934	investigación tenemos que tomar en
el quehacer investigativo no está desvinculado de la estructura institucional donde nos movemos los sujetos que investigamos	264	3935	cuenta. Que **el quehacer investigativo no**
		3936	**está desvinculado de la estructura**
		3937	**institucional donde nos movemos los**
		3938	**sujetos que investigamos**. Me explico
		3939	eh… en el siglo XVII por ejemplo,
		3940	cuando a Galileo se le ocurre usar una
		3941	herramienta para auxiliarse, para ejecutar
		3942	la tarea de investigación ¿verdad?, una
		3943	herramienta que le obligó a desarrollar
		3944	ciertas destrezas correlativas a esa
		3945	herramienta, estaba construyendo una
		3946	manera de hacer ciencia que reproducía la
		3947	manera como se estaba organizando el
		3948	mundo manufacturero, que era una tarea
		3949	específica, una tarea especializada, una
		3950	herramienta y una destreza para la
		3951	ejecución se esa tarea, y esa división y
		3952	especialización de esa tarea que
		3953	demandaba herramientas cada vez más
		3954	especializadas y de destrezas
		3955	especializadas correlativas a esa
		3956	herramienta para la ejecución de esa tarea
		3957	especializada, fue dando al hacer

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		3958	científico un carácter similar a lo que era
		3959	el trabajo manufacturero del siglo XVII y
		3960	luego del siglo XVIII ¿okey?, de modo
		3961	que a partir de entonces el modelo de
		3962	ciencia y ese es el modelo experimental,
		3963	el modelo positivo de la ciencia que nos
		3964	lega Galileo y luego Newton, Lavoisier
		3965	toda esa gente; es un modelo que se
		3966	organiza de manera similar a como se
		3967	estaba organizando el mundo moderno
		3968	digamos, del siglo XVII, etc., que
		3969	condujo como nosotros sabemos, a un
		3970	mundo cada vez más industrializado
		3971	porque… este… estas tres, estos tres
		3972	elementos, la tarea, la herramienta y la
		3973	destreza ¿verdad?, al funcionar como
		3974	elementos mecánicos y funcionales en el
		3975	sentido de que al dividirse la tarea
		3976	demandaba herramienta especializada y
		3977	esta herramienta especializada demanda
		3978	destreza especializada que al
		3979	especializarse impacta la tarea, la divide y
		3980	especializa, etc., etc. Estos tres elementos
		3981	se vuelven como series correlativas, o
		3982	sea, en la medida que la tarea se
		3983	especializa, se divide y se especializa,
		3984	impulsa a la herramienta que se divide y
		3985	se especializa y ésta impulsa a la destreza
		3986	que se divide y especializa y ésta impulsa
		3987	a la destreza que se divide y especializa.
		3988	Bueno, esa es una… tres series
		3989	correlativas. Eso condujo a la
		3990	especialización de la tarea, la
		3991	especialización de la herramienta que
		3992	condujo a la especialización de las
		3993	máquinas industriales, etc., etc., y la
		3994	especialización de la destreza que
		3995	conduce a toda esa revolución científico-
		3996	técnica que conocemos ¿no? Digamos
		3997	que esa...ah… ese fundamento
		3998	sociológico, sociopolítico del hacer de los
		3999	individuos también perneaban el hacer

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		4000	científico; no fue que el paradigma
		4001	experimental salió de la cabeza de Galileo
		4002	o de la cabeza de Newton, sino que salió
		4003	de una realidad histórica que estaba ahí
		4004	presente ¿verdad? Esa que es la ciencia
		4005	positiva… este… como tu ves, está
		4006	entonces relacionada con una forma de
		4007	organización por tareas, por división de
		4008	tareas y tareas especializadas… este…
		4009	que obliga a una determinada manera de
		4010	hacer de la ciencia. Eso nos traslada o con
		4011	eso quiero trasladarme aquí a la
		4012	universidad. En esta universidad y en esta
		4013	facultad ¿verdad? Esta es una universidad
		4014	también organizada…este… esta es una
		4015	estructura también funcional, por tareas
		4016	especializadas, donde quienes estamos
		4017	dentro de ella… este… convertimos para
		4018	la ejecución de estas tareas
		4019	especializadas, tenemos que desarrollar
		4020	destrezas especializadas. Por ejemplo,
		4021	nosotros tenemos destrezas heurísticas
		4022	especializadas porque en la división de
		4023	tareas nos corresponde la formación de
		4024	saber y la creación de saber; es nuestra
		4025	tarea especializada y dentro de ella
		4026	tenemos destrezas especializadas,
		4027	destrezas heurísticas especializadas pues,
		4028	destrezas metodológicas, etc. ¿no?,
		4029	porque desarrollamos una tarea heurística
		4030	especializada y nos hacemos de
		4031	herramientas que son los diseños en el
		4032	estricto marco de la investigación natural.
		4033	Ese diseño supone herramientas
		4034	específicas, máquinas, poleas… eh…
		4035	diseño de, de, los diseños químicos para
		4036	la construcción, vamos a decir, de la
		4037	manera como las pipetas, los
		4038	microscopios, etc., nos van ordenando
		4039	toda una técnica de ejecutar una tarea
		4040	científica con destrezas científicas para
		4041	obtener resultados. Ese modelo al

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		4042	trasladarlo a las ciencias sociales, en el
		4043	caso nuestro ¿verdad?... eh… justamente
		4044	trasladamos esa misma estructura. Mira tú
		4045	que en la investigación positiva una de las
		4046	cosas de la que no nos podemos zafar es
		4047	el diseño de la investigación, el diseño
		4048	cuasi experimental que nos piden a
		4049	nosotros en la ciencia positiva, que es
		4050	justamente una réplica del modelo de los
		4051	diseños experimentales que suponen esto
		4052	que te estoy diciendo. ¿Cuál es la tarea
		4053	que vamos a hacer, cuáles son las
		4054	herramientas en este caso? En el caso de
		4055	las ciencias experimentales las
		4056	herramientas mecánicas, en el caso de las
		4057	ciencias sociales, las herramientas
		4058	técnicas o metodológicas que vamos a
		4059	usar y la disposición de esas herramientas
		4060	para a través del ejercicio de nuestras
		4061	destrezas metódicas y metodológicas
		4062	poder cumplir la tarea. De modo que
		4063	trasladamos el modelo, lo trasladamos a
		4064	las ciencias sociales. Eso hace que
		4065	cuando el… que ese es el modelo de
		4066	ciencia que está validado, ese es el
		4067	modelo de ciencia positiva. Figúrate tú
		4068	que el modelo de ciencia positiva su
		4069	problema no es sólo que es cuantitativo,
		4070	que ya eso es un problema que ustedes lo
		4071	han examinado mucho, sobre todo cuando
		4072	lo examinan desde la investigación
		4073	cualitativa; desde la investigación
		4074	cualitativa lo que miran es el sentido
		4075	cuantitativo del modelo positivo. Desde
		4076	este punto de vista yo estoy viendo más
		4077	bien la dimensión, la dimensión
		4078	organizativa del modelo de la ciencia
		4079	experimental, de la ciencia positiva, que
		4080	no sólo su pecado es que sea cuantitativa,
		4081	además su pecado es organizar del mismo
		4082	modo como se organiza la ciencia
		4083	experimental, y en la universidad cuando

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		4084	tú examinas todos los proyectos… Yo
		4085	tengo aquí a propósito de que tu me
		4086	dijiste que venías para acá, tengo todos
		4087	los proyectos que meten al CDCH…
		4088	este… aquí los tengo todos, los últimos
		4089	del, del 2007, y todos ello son en su
		4090	grandísima mayoría, son proyectos que
		4091	reproducen el modelo experimental
		4092	positivo de la ciencia. De modo que lo
		4093	que tú me dices al comienzo de esta
		4094	conversación, de que es una, que esta
		4095	universidad el modelo sigue siendo
		4096	positivo, siguen en vigencia los
		4097	proyectos… la evidencia de la naturaleza
		4098	de estos proyectos… este… pero, pero lo
		4099	que evidencia también no sólo la
		4100	naturaleza de los proyectos, lo evidencia
		4101	otra cosa que también lo tengo aquí, que
		4102	son las tesis por ejemplo. Aquí tengo
		4103	todas las tesis de Economía, las puedes
		4104	mirar aquí (pantalla del computador).
		4105	Todas ellas son problemas abordados
		4106	desde la perspectiva positiva. Diseños,
		4107	instrumentos, costos ocasionales,
		4108	gerencia de riesgos, etc. pues. Todos esos
		4109	son problemas. Igual ocurre con las tesis
		4110	de especialización, igual ocurre… no
		4111	tenemos tiempo de examinarlas una por
		4112	una. Igual ocurre con las tesis de
		4113	Administración y Contaduría. Aquí están
		4114	todos los trabajos, tesis ¿no?, los trabajos
sin hacer un gran esfuerzo de reflexión teórica,…uno se da cuenta que efectivamente hay un predominio sustantivo de la investigación del modelo positivo pues	265	4115	de grado. De manera que **sin hacer un**
		4116	**gran esfuerzo de reflexión teórica,**
		4117	**tomando la muestra de los trabajos de**
		4118	**grado, de los trabajos de especialidad,**
		4119	**los trabajos de maestría, de los**
		4120	**proyectos del CDCH, uno se da cuenta**
		4121	**que efectivamente hay un predominio**
		4122	**sustantivo de la investigación del**
		4123	**modelo positivo pues.** Ahora, ¿a qué se
		4124	debe ese hecho de que haya un privilegio
		4125	del modelo positivo? Porque la estructura

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		4126	institucional de la universidad organizada
		4127	por tareas especializadas, impone como
		4128	forma orgánica, legítima, esta forma de
		4129	organización que la reproducimos en la
		4130	investigación, pero introduce otro
		4131	elemento que yo creo que es demasiado
		4132	importante, que hay que tomar en cuenta;
		4133	que es que nosotros estamos
		4134	organizados… eh… alrededor de tres
		4135	funciones, investigación, extensión y
		4136	docencia. Cada una de estas funciones
		4137	crearon su propia estructura
		4138	administrativa ¿verdad? Hay una
		4139	estructura administrativa para la
		4140	investigación, hay una estructura
		4141	administrativa para la docencia y hay una
		4142	estructura organizativa, administrativa
		4143	para la extensión. Y son estructuras
		4144	separadas, compartimientos estancos, de
		4145	modo que una persona puede vivir vente
		4146	y cinco años dentro de la estructura
		4147	administrativa docente sin comunicación
		4148	con la estructura administrativa de la
		4149	extensión o investigación, lo que hace
		4150	que tu puedas hacer docencia, vivir en la
		4151	estructura de la docencia sin hacer
		4152	investigación y extensión; o puedas vivir
		4153	en la estructura de la extensión sin hacer
		4154	ni docencia ni investigación. Es decir,
		4155	tenemos como tres universidades distintas
		4156	¿no? Ahora, eso indica que la estructura
		4157	institucional está desgajada
		4158	analíticamente, está disociada ¿verdad?;
		4159	por consecuencia, la práctica académica
		4160	está estructuralmente disociada, sino es…
		4161	eso no es imputable a la voluntad de un
		4162	profesor, el que sólo haga docencia y no
		4163	haga lo demás y etcétera pues, sino que
		4164	La estructura de la organización impone
		4165	un ejercicio académico desgajado
		4166	analíticamente, disociado, parcelado; pero
		4167	además impone otras cosas, que es que

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		4168	impone a la investigación unos ciertos
		4169	criterios de validez de su saber. Por
		4170	ejemplo, si la investigación se vuelve una
		4171	esfera que se basta a sí misma, que no
		4172	tiene contacto con extensión y ni con la
		4173	docencia, en consecuencia, los problemas
		4174	de investigación son problemas que
		4175	surgen en el interior de esta esfera que se
		4176	basta a sí misma y la posibilidad del
		4177	conocimiento de esos problemas al
		4178	interior de esa esfera es a través de
		4179	instrumentos formales que se derivan de
		4180	la esfera misma, es decir, no tienen
		4181	contrastación con la realidad por ejemplo,
		4182	entonces son ejercicios especulativos
		4183	¿verdad?, cuyo modo de construu… aquí
		4184	viene el problema de la subjetividad que a
		4185	ti te importa mucho. Este, la construcción
		4186	subjetiva de los problemas de los sujetos
		4187	que investigan, cuando éstos están
		4188	prácticamente dentro de una cápsula que
		4189	es un compartimiento estanco, no tienen
		4190	otra alternativa que no sea una
		4191	construcción subjetiva al interior de la
		4192	propia esfera de la investigación ¿okey?
		4193	Eso hace que los, las formas de resolver
		4194	estos problemas que ya de suyo son
		4195	problemas relativos a la esfera
		4196	misma…este… los, los mecanismos de
		4197	resolución son mecanismos formales que
		4198	se derivan de la esfera misma, o sea, tu no
		4199	tienes aquí un imperativo de contrastar
		4200	eso, por ejemplo, con la realidad; eso si
		4201	esta esfera tuviera contactada, conectada
		4202	con la extensión por ejemplo, tu te vería
		4203	en la necesidad de validar tus modelos
		4204	porque los criterios de validez te los da la
		4205	contrastación con la realidad empírica por
		4206	ejemplo; pero como no tienes, no tienes
		4207	necesariamente que estar en contacto con
		4208	la realidad empírica, entonces tu
		4209	construyes tus modelos, los formalizas y

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		4210	los validas en la esfera puramente
		4211	subjetiva ¿verdad?, de, de la estructura de
		4212	la investigación, de la estructura formal
		4213	de la investigación, por eso nuestra
		4214	investigación y nuestro modelo de verdad
		4215	es un modelo que se refugia, vamos a
		4216	decir, en la especulación teórica que
		4217	busca sus parámetros de validación en las
		4218	formalidades metodológicas y en última
		4219	instancia, en los criterios formales de los
		4220	tutores metodológicos que una vez que
		4221	juzgan la formalidad, la rigurosidad del
		4222	modelo metodológico… este… pueden
		4223	determinar si eso es verdad o no es
		4224	verdad, sin que eso tenga necesariamente
		4225	que validarse con la realidad, con la
		4226	práctica por ejemplo. Eso es un problema
		4227	que como tu ves tiene dos dimensiones,
		4228	tiene una dimensión institucional del
		4229	modo como estamos organizados por
		4230	funciones separadas, y tiene otra
		4231	dimensión subjetiva que es la
		4232	construcción subjetiva de los problemas
		4233	de investigación. Están remitidos al
		4234	interior de una esfera que es
		4235	prácticamente una cápsula, vamos a decir,
		4236	que limita, le pone límites a los
		4237	imperativos se la subjetividad. La
		4238	subjetividad no discurre fuera de estas
		4239	esferas… este… y se problematiza con la
		4240	realidad, sino que se estructura en el
		4241	interior de esta esfera formal de la
		4242	investigación, donde el esfuerzo
		4243	investigativo es un… es una especie de
		4244	serpiente que se muerde la cola a si
		4245	misma. Aja!, entonces vamos a decir, es
		4246	cuando examinamos los, los problemas de
		4247	la construcción subjetiva de los asuntos
		4248	de investigación y de los modelos de
		4249	resolverlos, nos damos cuenta que
		4250	primero, que tenemos alguna limitaciones
		4251	para el ejercicio de la subjetividad en el

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		4252	mundo de la investigación que vienen
		4253	dados por parámetros institucionales que
		4254	no dependen mucho de nosotros porque
		4255	es una realidad organizacional e
		4256	institucional que nos vine dada una vez
		4257	que nosotros entramos aquí como
		4258	profesores. Si cuando uno entra como
		4259	profesor… este… entre a través de un
		4260	concurso de oposición y entre a una
		4261	esfera administrativa, por ejemplo en el
		4262	caso de la esfera de la docencia, este…
		4263	bueno… todos los controles
		4264	administrativos es para que tú hagas lo
		4265	que en esa esfera se demanda que debes
		4266	hacer.
			E: ¿Los imperativos?
		4267	**I:** Que son los imperativos institucionales
		4268	¿verdad? Entonces, bueno, estos
		4269	elementos forman parte constitutiva del
		4270	modo como nosotros eh… construimos
		4271	subjetivamente el mundo de nuestra
		4272	investigación. Desde mi punto de vista.
			E: Si, pero yo estoy viendo que me estás hablando como lo que eres, un investigador, pero la tesis se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje. Asume por un momento tu rol de…
		4273	**I:** Docente. Okey.
			E: Como docente de la cátedra de Métodos de Investigación I, que entiendo allí hay unas características muy particulares porque está ubicada en el primer semestre, con estudiantes que están recién ingresando la universidad. Entonces es un poco que te ubiques en las expectativas de es asignatura, expectativas como están expresadas en el programa y como las ves tú y en consecuencia, como actúas en tus cursos con tus estudiantes.
		4274	**I:** Okey, ya vamos a ir para allá.
		4275	Quiero… una vez dicho esto que te he

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		4276	dicho, quiero decirte entonces que esto
		4277	me sirve un poco para comprender porque
		4278	es que no se puede dar eso que está en la
		4279	ley. Es decir, cuando uno entra, la ley le
		4280	exige que uno tiene que hacer
		4281	investigación, extensión y docencia, pero
		4282	la realidad institucional le impone
		4283	¿verdad? …este… como la práctica
		4284	académica está desgajada, entonces le
		4285	impone una sola de l funciones okey, se
		4286	la privilegia pues, se la privilegia. Sin
		4287	embargo en la universidad este no es el
		4288	único modelo que hay. Cuando nosotros
		4289	examinamos Ciencias de la Salud, hay lo
		4290	que se llama las áreas básicas y las áreas
		4291	clínicas. Las áreas básicas son
		4292	exactamente como nos pasa a nosotros,
		4293	son las materias básicas, teóricas. Las
		4294	áreas clínicas son aquellas materias
		4295	prácticas que los estudiantes y los
		4296	profesores las comparten en los
		4297	hospitales. Estas áreas clínicas, estas
		4298	materias clínicas tienen una modalidad
		4299	distinta que las áreas básicas, porque en
		4300	las materias clínicas el profesor está con
		4301	sus estudiantes y sus pacientes. Entonces,
		4302	el paciente es el recurso didáctico que usa
		4303	el médico, el profesor para explicarles a
		4304	los estudiantes una determinada afección
		4305	orgánica…este… de modo que en su
		4306	relación pedagógica con los
		4307	estudiantes…este… ese paciente que es
		4308	su recurso didáctico, es el instrumento
		4309	que le permite el desarrollo de la
		4310	extensión okey, pero es al mismo tiempo
		4311	su objeto de investigación porque el
		4312	profesor está frente a un problema que es
		4313	una enfermedad que él la transforma en
		4314	objeto de investigación, con el cual se
		4315	comunica con los estudiantes a través de
		4316	la investigación, pero además, no sólo
		4317	que es obje… su recurso didáctico donde

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		4318	el despliega su, su relación pedagógica
		4319	con los alumnos, la parte de su docencia;
		4320	no sólo que es su objeto de investigación,
		4321	sino además que es el destinatario de la
		4322	responsabilidad social del ejercicio
		4323	docente y de investigación, es decir, es el
		4324	destinatario de la extensión. En las áreas
		4325	clínicas la investigación, la docencia y la
		4326	extensión se fusionan en un solo acto
		4327	académico ¿okey? Okey, dicho esto para
		4328	contrastar esos dos modelos ¿verdad?,
		4329	vayamos al ejercicio nuestro como
		4330	profesor en una materia como esta que es
		4331	investigación. Entonces, bueno,
históricamente se nos había impuesto a nosotros… eh… un exclusivo énfasis en la parte pedagógica	266	4332	**históricamente se nos había impuesto a nosotros… eh… un exclusivo énfasis en la parte pedagógica**; esto tiene que ver
		4333	
		4334	
		4335	no sólo con la organización que te he
		4336	explicado, sino con la historia de la
		4337	formación de las cátedras de
Las cátedras de investigación fueron pensadas y estructuradas por profesores formados en las escuelas de educación…, y le dieron la forma pedagógica a la investigación, es decir, transformaron la investigación en la pedagogía de la investigación	267	4338	investigación. **Las cátedras de investigación fueron pensadas y estructuradas por**…eh…eh… **profesores formados en las escuelas de educación que emigraron a estas cátedras de investigación y le dieron la forma, y le dieron la forma pedagógica a la investigación, es decir, transformaron la investigación en la pedagogía de la investigación**. Así
		4339	
		4340	
		4341	
		4342	
		4343	
		4344	
		4345	
		4346	
		4347	
		4348	fueron todos nuestros programas, de
		4349	hecho, cuando uno examina los
		4350	contenidos de nuestros viejos programas,
		4351	está toda la manera como veía Piaget la
era una mirada pedagógica de la investigación, era enseñar a investigar y no investigar okey; es decir, que también la investigación fue permeada	268	4352	estructura del pensamiento, porque **era una mirada pedagógica de la investigación, era enseñar a investigar y no investigar okey; es decir, que también la investigación fue permeada,**
		4353	
		4354	
		4355	
		4356	
		4357	la investigación en la esfera de la
		4358	docencia fue perneada por una visión
		4359	docente de la investigación, la

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
la esfera de la docencia convirtió la investigación en enseñanza de la investigación…	269	4360 4361 4362 4363 4364	convirtió… **la esfera de la docencia convirtió la investigación en enseñanza de la investigación y no en el ejercicio de la investigación**. Así estuvimos nosotros y así hemos estado durante
Yo frente a ese hecho,…**hacía lo que todos hacían,…**	270	4365 4366 4367 4368	muchísimo tiempo. **Yo frente a ese hecho**, que viene la pregunta que tu me haces, ¿que hacer?, **hacía lo que todos hacían, de enseñarles como investigar**,
Después pasé a los fundamentos de la investigación, todos tendimos un poco hacia la epistemología…	271	4369 4370 4371 4372 4373 4374 4375 4376	de enseñar como investigar. **Después pasé a los fundamentos de la investigación, todos tendimos un poco hacia la epistemología y tal, y bueno, luego… este… después de un tiempo eh… trate de que la, la, mi, mi, mi materia fuera una experiencia de investigación**. ¿En qué consistía este
yo hacía un programa, un proyecto de investigación para mi semestre	272	4377 4378 4379 4380 4381 4382 4383	hecho? Bueno, **yo hacía un programa, un proyecto de investigación para mi semestre** ¿verdad? Te puedo poner como ejemplo… este… hice un proyecto de investigación para la, un proyecto que yo tenía con el CONICIT que fue el proyecto INPOST. Yo hice eh… lo transforme en
e incorporé a mis alumnos de mi materia a ese proyecto	273	4384 4385 4386	mi proyecto de investigación y eh… **e incorporé a mis alumnos de mi materia a ese proyecto** ¿no? Entonces, por
los incorporé en fases bien específicas del proyecto,…en aquellas actividades de investigación muy modestas	274	4387 4388 4389 4390 4391 4392	supuesto **los incorporé en fases bien específicas del proyecto, sobre todo en la búsqueda de bibliografía, en aquellas actividades de investigación muy modestas** ¿verdad?, pero que me permitían, que era además eh…
que me permitían luego procesar, coordinar todas esas actividades, procesarlas en una instancia digamos superior, de actividades con profesores…	275	4393 4394 4395 4396 4397 4398 4399 4400 4401	actividades importantes **que me permitían luego procesar, coordinar todas esas actividades, procesarlas en una instancia digamos superior, de actividades con profesores y luego producir un informe que produjimos al CONICIT que se publicó en un libro**. Después eh… eh… organicé otro proyecto que fue una evaluación que

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		4402	todavía estamos haciendo por cierto, una
		4403	evaluación de, de la democracia desde
		4404	1960 hasta el 2005, una evaluación de los
		4405	aspectos sociales de la sociopolítica de la
		4406	democracia. Esto me permitió… este…
		4407	dividir en el proyecto, vamos a decir, en
		4408	los indicadores sociales: seguridad,
		4409	empleo, etc., etc. ¿verdad?, y convertir
		4410	cada indicador de eso en un subproyecto
		4411	y convertir cada subindicador en
		4412	proyectos específicos para los alumnos
…mi tarea era enseñarles como se estructuraban esos, esos proyectos para ellos, pero sobre todo como se buscaban datos, se validaban datos, como recurríamos a fuentes	276	4413 4414 4415 4416 4417 4418 4419 4420 4421	¿no?. **Entonces, bueno, mi tarea era enseñarles como se estructuraban esos, esos proyectos para ellos, pero sobre todo como se buscaban datos, se validaban datos, como recurríamos a fuentes**, los ministerios por ejemplo, que hemos estado en todos los ministerios en todo el país buscando fuentes, validando fuentes, etc., etc., y armando toda una
Los estudiantes al final entregan una evaluación, lo mismo que yo estoy haciendo, vamos a decir en sentido macro, ellos lo están haciendo en sentido micro…	277	4422 4423 4424 4425 4426 4427 4428 4429 4430	base de datos para este proyecto. **Los estudiantes al final entregan una evaluación, lo mismo que yo estoy haciendo, vamos a decir en sentido macro, ellos lo están haciendo en sentido micro con algunos indicadores bien específicos** y entonces ellos tienen, yo les doy una metodología que es más o menos general para todos, una cierta
ellos aprenden a trabajar una metodología de cómo plantearse un cierto problema, como ubicar, como ubicar fuentes institucionales, fuentes documentales, como validar datos, etc., etc…	278	4431 4432 4433 4434 4435 4436 4437 4438 4439 4440 4441 4442 4443	metodología y **ellos aprenden a trabajar una metodología de cómo plantearse un cierto problema, como ubicar, como ubicar fuentes institucionales, fuentes documentales, como validar datos, etc., etc., en un esfuerzo que al final es una gran producción, un gran tejido de producción de datos y de validación de datos que me permiten a mi, me ha ido permitiendo vaciar en un, en un libro que estamos construyendo**, que es un libro que se llama Los extravíos de la democracia. Yo creo que, que, vamos a

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
…en esta onda andamos más o menos todos, esto no es una cosa aislada…	279	4444 4445 4446 4447 4448	decir, **creo que en esta onda andamos más o menos todos, esto no es una cosa aislada, en esta onda se que andamos todos**, es decir, hemos ido girando, hemos ido girando por alguna razón que
Hemos ido girando desde la pedagogía de la investigación hacia el ejercicio de la investigación en las cátedras	280	4449 4450 4451 4452 4453 4454 4455 4456 4457	debemos investigar seguramente. **Hemos ido girando desde la pedagogía de la investigación hacia el ejercicio de la investigación en las cátedras**. Yo creo que ha habido un giro eh… hacia ese lugar que tendrá que ver con un giro que está dando la universidad misma porque estas no son cosas… como se va moviendo institucionalmente esto.
			E: ¿Esa forma de trabajar que implicaciones tiene en relación al programa de la asignatura? Te lo pregunto porque no sé cual es la última versión del programa de Métodos I. Lo que si recuerdo es que la versión que tuve en mis manos, no este semestre sino el semestre anterior, presentaba un contenido que me pareció muy ambicioso, muy extenso, y no sólo extenso sino que cada una de los aspectos que se señalaban allí eran muy complejos y de una profundidad tal, que me he preguntado si realmente ese programa se procesa y realmente se logra alcanzar lo que está en él.
estamos pasando…a la administración de proyectos…	281	4458 4459 4460 4461 4462 4463 4464	**I:** Yo, para confesarte con sinceridad, yo creo que en este giro, estamos pasando de la docencia de la investigación a la experiencia de investigación. En este giro **estamos pasando de la administración de programas pedagógicos a la administración de proyectos de investigación** y
todavía los programas quedan, pero son una formalidad…	282	4465 4466 4467 4468 4469	**todavía los programas quedan, pero son una formalidad para cumplir con los imperativos institucionales** porque te piden el programa de la asignatura, tá, tá, tá, pero

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		4470	lo que está pasando de verdad, verdad, es
los profesores cada	283	4471	que **los profesores cada vez más lo que**
vez más lo que van es		4472	**van es estructurando sus proyectos de**
estructurando sus		4473	**investigación y van metiendo a los**
proyectos de		4474	**estudiantes en esa experiencia de**
investigación y van		4475	**investigación**. Yo creo, yo digo que esto
metiendo a los		4476	es lo que está pasando porque cuando
estudiantes en esa		4477	hablo con D., eso es lo que hace D.,
experiencia de		4478	cuando hablo con C., eso es lo que hace
investigación		4479	C.… este… no sé que estas tú… ¿estás de
		4480	sabático?
			E: No, ya me incorporé. Entre nuestros profesores de metodología hay algunos que se declaran positivistas e identifican con el método hipotético-deductivo, otros prefieren la investigación cualitativa. ¿Qué consideras al respecto?
		4481	**I:** Déjame decirte en este punto que
cuando uno se	284	4482	**cuando uno se comunica con la**
comunica con la		4483	**comunidad científica, los criterios de**
comunidad científica,		4484	**validez del saber son positivos. Cuando**
los criterios de validez		4485	**tú envías un artículo a una revista eh…**
del saber son		4486	**indexada, arbitrada, tipo A, el modelo**
positivos. Cuando tú		4487	**predominante, pero avasalladoramente**
envías un artículo a		4488	**predominante, es el modelo positivista**.
una revista eh…			**E:** Acompañado de las normas APA.
indexada, arbitrada,		4489	**I**: Si, toda, toda una estructura positiva;
tipo A, el modelo		4490	todo, todo, incluyendo las formalidades
predominante, pero		4491	positivas también. De modo que mientras
avasalladoramente		4492	la gente anda este, aquí, en la creencia de
predominante, es el		4493	que puede este… eh… crear otro mundo
modelo positivista		4494	¿verdad?, lo primero es que tienes que
		4495	comunicarte con ese mundo, eso es lo
		4496	primero, porque mira tú lo que ocurre y
		4497	ahora está ocurriendo con mucha más
		4498	fuerza, los criterios de validez para la
		4499	incorporación de uno como
		4500	investigador… este… a través de los
		4501	parámetros del estado del observatorio
		4502	de… y la Ley de Ciencia y Tecnología,
		4503	del PPI… este… los parámetros son …
		4504	bueno, usted tiene que comunicarse con

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		4505	la comunidad internacional, la comunidad
la comunidad científica tiene unos parámetros que usted tiene que respetar	285	4506 4507 4508 4509 4510 4511 4512 4513	científica, y **la comunidad científica tiene unos parámetros que usted tiene que respetar.** Usted tiene que escribir "papers", usted tiene que escribir… en esos "papers" usted tiene que tener la estructura por ejemplo… la estructura de un "papers" es la estructura aristotélica, introducción, cuerpo y conclusión
una especulación tiene que tener evidencias y la evidencia tiene que tener una fuente	286	4514 4515 4516 4517 4518 4519 4520 4521 4522 4523 4524 4525 4526 4527 4528 4529 4530 4531 4532	¿okey?; y además, **una especulación tiene que tener evidencias y la evidencia tiene que tener una fuente**. Esas son… todos eh… todo eso remite, vamos a decir, al viejo modelo… este… positivo del saber, y en el caso de las ciencias… este… naturales, vamos a decir, es más estricto, es más estrictamente positivo. De hecho, estoy preparando una, una…este… una conferencia, tratando de mostrar eso ¿no?, tratando de mostrar que esto no es una opción que uno tiene, que esto es una cosa que está impuesta y que a ella no puede uno renunciar por macho pues, sino que bueno, así entonces no eres PPI, si no tienes artículos en revistas arbitradas, no sé qué, tá, tá, tá, no puedes ser doctor, si no eres doctor no puedes
De modo que tampoco es que la elección paradigmática… tampoco lo, la, el acceso a los paradigmas es una elección sin imperativos institucionales y legales	287	4533 4534 4535 4536 4537 4538 4539 4540 4541 4542 4543 4544 4545 4546	ascender. **De modo que tampoco es que la elección paradigmática… tampoco lo, la, el acceso a los paradigmas es una elección sin imperativos institucionales y legales.** Figúrate tú, hay una imposición…este… tú no puedes llegar… bueno, yo voy a elegir ser cualitativo, vamos a suponer. Si es cualitativo tienes un gran problema porque la comunidad científica donde tú te validas es fundamentalmente positiva, entonces vamos a ver como tú pasa la prueba ¿verdad?, de…este… escribir para una revista tipo A, vamos a ver como paso…

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
Esas son pruebas que tiene que pasar porque tiene que ascender, porque tienes que ser PPI	288	4547 4548 4549 4550 4551 4552	**Esas son pruebas que tiene que pasar porque tiene que ascender, porque tienes que ser PPI**, porque tiene que… Entonces, bueno, yo creo que ahí hay un problema que nosotros tenemos que discutir porque hasta ahora **la gente discute los problemas paradigmáticos como si fueran sólo problemas de elección personal y no son problema de elección personal** ¿okey? Nosotros tenemos un marco que nos rige, que nos fuerza a tomar ciertas decisiones, incluso en el campo teórico, porque hay un sistema de incentivos… bueno, que te fuerzan en una dirección.
la gente discute los problemas paradigmáticos como si fueran sólo problemas de elección personal y no son problema de elección personal	289	4553 4554 4555 4556 4557 4558 4559 4560 4561	
			E: Yo le decía en estos días a una compañera de doctorado que está como muy entusiasmada con lo cualitativo y ella lo que ve… yo le digo el lado romántico de la cosa… acuérdate que lo cualitativo te permite si tu piensas que el conocimiento lo puedes obtener de otra fuente que no es la ciencia positiva, como es la cultura como tal, el arte, la música…
		4562	**I:** La fenomenología, la hermenéutica.
			E: Eso te abre un abanico de posibilidades para obtener los conocimientos.
		4563	**I:** Así es.
			E: Y de cómo la gente produce conocimientos. Yo le digo a ella, te entiendo eso, pero entiéndeme tú a mí, porque ella me critica a mí. Ella dice que yo soy muy teórica. Imagínate tú decirme que soy muy teórica, que te digo yo a ti.
		4564	**I:** Ja, ja, ja.
			E: Entonces yo le digo a ella, mire hija, usted podrá escribir todo un poema, usted podrá hacer todo su análisis hermenéutico, que no se como lo va ha hacer si no consulta a los teóricos de la hermenéutica. Si su trabajo no tiene un

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
			respaldo teórico, no pasa.
		4565	**I:** Así es.
			E: No pasa, así de sencillo. No pasa porque te estás quedando en lo empírico, te estás quedando en lo fenomenológico y punto.
hay unos imperativos que tienes que cumplir, la cosa no es tan alegre como popularizaba R., que es que en la postmodernidad vale todo. No, no vale todo, compañero no es que vale todo, es que hay otras cosas que son las que valen	290	4566 4567 4568 4569 4570 4571 4572 4573	**I:** Bueno, tienes razón, **hay unos imperativos que tienes que cumplir, la cosa no es tan alegre como popularizaba R., que es que en la postmodernidad vale todo. No, no vale todo, compañero no es que vale todo, es que hay otras cosas que son las que valen,** no es que vale todo.
			E: Si, pero volviendo un poco a tu rol de docente, cuéntame cómo son tus clases, que haces tú ahí, como evalúas a los muchachos, cuales son las actividades concretas que haces. Tú estás obligado a un horario de clase en un aula un día determinado y de paso, pasa la señora tomando la asistencia. Además, a través de una plataforma tecnológica debes enviar unas calificaciones que deben concordar con un plan de evaluación previo que se mandó empezando el semestre.
		4574 4575 4576 4577	**I:** Si, yo creo que hay…este… en… esto es muy importante decirlo para tu trabajo. Yo creo que aquí hay dos teorías que se solapan o a lo mejor muchas más. Por
hay un programa …que…nadie atiende	291	4578 4579	ejemplo, **hay un programa con unos contenidos que por lo general ya nadie atiende** ¿okey? **Siempre habíamos dicho que había un currículum oculto** ¿no? **Estaba este programa pero que había otra cosa que era lo que la gente daba. Está este programa, esa es la realidad formal de lo académico** ¿okey? Yo te digo que hemos migrado de los programas hacia los proyectos ¿verdad?, entonces **si hemos migrado de los**
…había un currículum oculto	292	4580 4581	
…había otra cosa que…la gente daba	293	4582 4583	
Está este programa, esa es la realidad formal de lo académico	294	4584 4585 4586 4587	
si hemos migrado	295	4588	

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
de los programas,…está construida paralelamente una realidad que no está registrada….		4589 4590 4591 4592 4593 4594	**programas, y la realidad institucional procesa son los programas, quiere decir entonces que está construida paralelamente una realidad que no está registrada, que no circula por los registros ordinarios de la institución**
la gente está haciendo unas cosas que la… de la… de lo que la institución no tiene registro ni conocimiento	296	4595 4596 4597 4598 4599 4600 4601 4602 4603 4604	¿okey? Es decir, **la gente está haciendo unas cosas que la… de la… de lo que la institución no tiene registro ni conocimiento** ¿okey? Hay una realidad paralela que se está armando, la gente ha ido construyendo progresivamente unas ciertas estrategias académicas que están un poco desvinculadas de las otras horas estrategias y de las estrategias que están previstas en esos programas ¿de acuerdo?
la gente está en un espacio académico inventando estrategias que se correspondan con la experiencia de investigación más que con la administración de un programa pedagógico…en esta invención vamos a hallar quizás una extraordinaria riqueza de cosas que se están haciendo, unas malas, otras regulares, otras buenas	297	4605 4606 4607 4608 4609 4610 4611 4612 4613 4614 4615 4616 4617 4618 4619 4620 4621 4622 4623	Es decir, **la gente está en un espacio académico inventando estrategias que se correspondan con la experiencia de investigación más que con la administración de un programa pedagógico**, vamos a decirlo. Acá **en esta invención vamos a hallar quizás una extraordinaria riqueza de cosas que se están haciendo, unas malas, otras regulares, otras buenas**. ¡Aja!, bueno ¿Qué hago yo en particular? **E:** Pero yo nunca pienso en términos de malo o bueno, yo siempre pienso en términos de acertado o desacertado, dependiendo de las circunstancias y el momento. **I:** Bueno si, probablemente lo que pasa es que yo estoy pensando en resultados. Digo unas malas que no dan resultados, que o llegan a resultados…este… validados por ejemplo, que lleguen a que los estudiantes escriban artículos que salgan en una revista o que uno haga un libro con los estudiantes, ese tipo de
cuando digo buenas es que.., la experiencia	298	4624 4625	cosas. Este… **cuando digo buenas es que por ejemplo, la experiencia**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
culmine en un libro o… en un papers que tú hayas hecho con los estudiantes		4626 4627 4628 4629 4630 4631	**culmine en un libro o en un capítulo de un libro o en un papers que tú hayas hecho con los estudiantes** pues. Que tú aparezcas y aparezcan los estudiantes. Yo creo que ahí estamos en una fase muy rica en invención de estrategias…este…
se va imponiendo progresivamente el imperativo de los productos…	299	4632 4633 4634 4635 4636 4637 4638 4639 4640	porque, **se va imponiendo progresivamente el imperativo de los productos, entonces ya la gente sabe que si pasa toda la vida administrando un programa…este… y no productos de investigación, está frito en clasificación que hacen y en los incentivos que eso produce**. Yo creo que se está mejorando hacia allá. Ahora ¿qué
antes de comenzar el semestre, yo me siento en mi computadora y me pongo a tratar de diseñar un proyecto, mi proyecto del semestre pues, que e lo que yo voy a investigar en el semestre	300	4641 4642 4643 4644 4645 4646 4647 4648 4649	hago yo? Bueno, yo **antes de comenzar el semestre, yo me siento en mi computadora y me pongo a tratar de diseñar un proyecto, mi proyecto del semestre pues, que e lo que yo voy a investigar en el semestre.** Eso es más o menos difícil porque tengo un tiempo más o menos rígido allí para producir un resultado con los estudiantes.
dentro de ese macroproyecto tienen que haber unos subproyectos que son los de los estudiantes	301	4650 4651 4652 4653 4654 4655 4656 4657 4658 4659 4660 4661 4662 4663 4664 4665 4666	**E:** Dieciocho semanas. **I:** Aja, entonces eh… un macroproyecto, porque **dentro de ese macroproyecto tienen que haber unos subproyectos que son los de los estudiantes** y yo tengo antes de comenzar el semestre, que haber más o menos resuelto este… subdetalles más o menos eh… en su más mínimo detalle. Como todo eso va a conducir ordenadamente hacia un producto al final del semestre, para que los estudiantes no sólo puedan, para que yo no solo pueda acompañar o para que los estudiantes me acompañen a mi, o para que nos acompañemos en el desarrollo, en la planificación de un ejercicio de investigación, en la ejecución e un ejercicio de investigación y en la

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		4667	obtención de unos resultados en un
		4668	ejercicio de investigación. Es decir, y ese
		4669	resultado es un resultado previsto dentro
		4670	de mi proyecto como dato o como
		4671	información que yo debo procesar, que
		4672	normalmente lo hago con una instancia
		4673	que organizo de los estudiantes de los
		4674	semestres anteriores. Por ejemplo, yo
		4675	tuve estudiantes del semestre anterior, los
		4676	mejores, los recluto, los entusiasmo y con
		4677	ellos hago una estructura, y los
		4678	resultados de este semestre para ellos son
		4679	resultados parciales, entonces ellos
		4680	revisan esos informes, corroboran esos
		4681	datos que los estudiantes les están dando
		4682	con las fuentes que los estudiantes…,
		4683	corroboran esos datos con la fuente para
		4684	validarlos, y una vez que ellos validan
		4685	eso, ellos elaboran un informe y con esos
		4686	informes trabajo yo y hago yo… que se
		4687	yo… si es un papers o si es un libro. Aja,
		4688	eso significa que yo tengo que hacer una
		4689	distribución de notas para que reflejen la
		4690	complejidad de esa experiencia. En esa
		4691	parte que sería la estrategia evaluativa,
		4692	yo… eh… siempre converso con los
		4693	alumnos y siempre propongo una
		4694	estrategia eh… que haga corresponder lo
		4695	que una vez se llamó la curva del
		4696	aprendizaje con la curva de la
		4697	ponderación, para que la curva del
		4698	rendimiento sea paralela a ella ¿no? Yo
		4699	les explico ¿verdad? Normantente bueno,
		4700	este tipo de organización una curva de
		4701	aprendizaje, o sea, los individuos más o
		4702	menos calculan una curva con una
		4703	pendiente positiva importante ¿no?,
		4704	entonces yo les digo: si nosotros tenemos
		4705	una curva de aprendizaje que es en este
		4706	sentido positiva, nuestra curva de
		4707	ponderación tiene que ser también
		4708	paralela a ella, para que el rendimiento

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		4709	sea una curva paralela a las dos ¿verdad?
		4710	Yo les digo: si al principio de la
		4711	experiencia ustedes saben menos es
		4712	evidente que tienen mucho más
		4713	probabilidades de salir mal y allí
		4714	arriesgan mucho más nota, es evidente
		4715	verdad que ustedes van a tener un
lo único que hago es asignarle poca ponderación a las primeras experiencias y voy creciendo en la ponderación de las experiencias ¿verdad', y al final siempre es mayor que la ponderación al principio…y entonces el rendimiento al final siempre es bueno porque ellos van acumulando una experiencia importante…	302	4716 4717 4718 4719 4720 4721 4722 4723 4724 4725 4726 4727 4728 4729 4730 4731 4732	rendimiento muy regresivo. Entonces **lo único que hago es asignarle poca ponderación a las primeras experiencias y voy creciendo en la ponderación de las experiencias ¿verdad', y al final siempre es mayor que la ponderación al principio**. **Como al principio las probabilidades de salir mal y normalmente salen mal muchos, pero no arriesgan mucha nota y entonces el rendimiento al final siempre es bueno porque ellos van acumulando una experiencia importante que les v sirviendo para mejorar su trabajo al final** y yo trabajo de este modo. Además, ellos van haciendo su trabajo… Yo les digo: son
usted va trabajando en equipo… se reúnen conmigo	303	4733 4734 4735 4736 4737 4738 4739 4740 4741 4742	equipos de seis personas, cinco ustedes y yo soy el número seis. Entonces para mí, tú vas trabajando, **usted va trabajando en equipo** eh… **se reúnen conmigo** y yo les digo: mira esto tenemos que… este dato donde lo sacaste, mira búscate la fuente, que es lo que pasa aquí y tal. Vamos ordenando de modo que cuando ellos entregan este… ya eso está revisado por mí y no hay forma de que salgan mal.
Para mí el problema no es que pasen o no, para mí el problema es que tengan un informe bien hecho pues	304	4743 4744 4745 4746 4747 4748	**Para mí el problema no es que pasen o no, para mí el problema es que tengan un informe bien hecho pues**, y así vamos trabajando. Eso es lo que y o hago, vamos a decir. Ahora, todo eso tengo que traducirlo y esta es la palabra correcta.
lo que se produce en esa experiencia de	305	4749 4750	Todo eso, **lo que se produce en esa experiencia de investigación tengo que**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
investigación…		4751	**traducirlo al lenguaje de la institución y en el lenguaje de la institución…**
traducirlo al lenguaje de la institución		4752	
		4753	Ahorita tengo por cierto un problema, es
la cátedra en el planificador	306	4754	que **la cátedra en el planificador**
		4755	**académico impuso unas ponderaciones**
académico impuso unas ponderaciones y		4756	**y unos ejercicios que yo sencilla y**
unos ejercicios que yo sencilla y llanamente		4757	**llanamente lo que agarro es los**
		4758	**resultados este**… los resultados que me
lo que agarro es los resultados este…le		4759	arroja este… pues… y luego, es decir, **le**
		4760	**doy otro código pues**. Sencilla y
doy otro código pues… **Convierto**		4761	llanamente hago una, una ¿cómo se llama
		4762	eso? **Convierto**. Si el alumno aprobó al
		4763	final de toda su experiencia, aprobó,
		4764	aprobó que te digo yo, con dieciocho,
		4765	bueno sencillamente lo meto dentro de
		4766	la…
			E: Lo fraccionas.
		4768	**I:** Lo fracciono dentro de lo que… Aja…
…nunca la manera como distribuyo las	307	4769	pero **casi nunca o nunca…este… o**
ponderaciones es la		4770	**sea… nunca la manera como**
manera como está		4771	**distribuyo las ponderaciones es la**
distribuida en los		4772	**manera como está distribuida en los**
planificadores…		4773	**planificadores que a nosotros nos**
		4774	**colocan**, porque entre otras cosas,
todavía esos planificadores	308	4775	**todavía esos planificadores responden a**
responden a los imperativos de los		4776	**los imperativos de los programas y**
programas y todo ese tipo de cosas.		4777	**todo ese tipo de cosas.**
			E: Estamos cambiando, las circunstancias nos obligan a cambiar.
		4778	**I:** Así es.
			E: Las circunstancias nos están obligando a no ser solamente docentes, ahora hay que ser investigador y dentro de poco vamos a tener que hacer lo de la extensión.
		4779	**I:** Así es.
			E: Mira, ahorita lo de la Ley del servicio comunitario de los estudiantes, lo están colocando, por ejemplo aquí en nuestra universidad, como una cosa aislada con toda una estructura que se montó fuera de la facultad. Pero mira, la realidad nos va

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		4780	llevar, las circunstancias, una cantidad de
		4781	cosas, eso tiene que volver a unificar todo
		4782	eso aunque por supuesto, todavía
		4783	conservamos una cantidad de cosas. Por
		4784	ejemplo, nos piden un programa único y
		4785	una planificación de la evaluación única
		4786	para todos los profesores de la cátedra.
		4787	**I:** Porque eso tiene que ver con la vieja
		4788	estructura que tiende a la estandarización
		4789	de las funciones y una estandarización de
		4790	las funciones suponía… bueno… porque
la función tuya que es investigación…**en ciencias sociales, está estandarizada**	309	4791	hay… **la función tuya que es investigación** este… **en ciencias sociales, está estandarizada** con todos
		4792	
		4793	
		4794	los que dan lo mismo ¿verdad?, entonces
		4795	el programa tiene que ser igual para
		4796	todos, entonces cuando a las siete de la
		4797	mañana tu dices este… eh… este…
		4798	contenido I pues, contenido… ¿cómo está
		4799	dividido?
			E: Unidad I.
		4800	**I:** Unidad I, contenido 1, se supone que a
		4801	las siete de la mañana, si todos están
		4802	comenzando a las siete y media de la
		4803	mañana, todos tienen que estar repitiendo
		4804	la misma letra porque es el programa. Es
esa estandarización que suponía esta organización por tareas y no se que, eso es lo que se está desconfigurando. Yo te digo que la gente está emigrando hacia una experiencia que está desconfigurando absolutamente esa estandarización	310	4805	decir, **esa estandarización que suponía esta organización por tareas y no se que, eso es lo que se está desconfigurando. Yo te digo que la gente está emigrando hacia una experiencia que está desconfigurando absolutamente esa estandarización**.
		4806	
		4807	
		4808	
		4809	
		4810	
		4811	**E:** Fíjate lo siguiente. Yo por lo menos estoy convencida que eso va a romper incluso la cuestión de la estructura física y la permanencia física. Imagino que con esa experiencia que tú estás viviendo se abren espacios físicos y la actividad no se desarrolla solamente en el aula ¿o es en el aula y además utilizan otros espacios? ¿Cómo es?

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		4812	**I:** Si, figúrate tú Bien importante lo que
		4813	tú dices porque por ejemplo, yo estoy
		4814	aquí en mi cubículo ¿verdad? Y este…
		4815	las clases comienzan, terminan de esta
		4816	semana a la próxima, este… mis
		4817	estudiantes ya no tiene actividad de aula,
		4818	mis estudiante tienen actividad de campo,
Ellos…andan	311	4819	vamos a decir. **Ellos andan en los**
buscando información		4820	**ministerios, andan buscando**
yo tengo los correos	312	4821	**información**, este…, **yo tengo los**
de ellos y nos estamos		4822	**correos de ellos y nos estamos**
comunicando con		4823	**comunicando con algunos de los que no**
algunos de los que no		4824	**pueden venir aquí, nos estamos**
pueden venir aquí,		4825	**comunicando… este… vía Internet**.
nos estamos		4826	Loa que más vienen aquí, o sea, son
comunicando…		4827	menos, pero hay estudiantes que por
ellos no necesitan	313	4828	ejemplo… y **ellos no necesitan venir**
venir una vez que		4829	**una vez que termina la actividad,**
termina la actividad,		4830	**vamos a decir presencial,** vamos a
…presencial		4831	decirlo ¿no?, este… ellos pueden una de
tienen que tener	314	4832	dos: **tienen que tener comunicación**
comunicación		4833	**conmigo, la pueden tener a través de la**
conmigo, la pueden		4834	**red o la pueden tener presencial**. La
tener a través de la		4835	mayoría la tiene presencial porque no se
red o la pueden tener		4836	acostumbran a esto ¿no? Entonces qué,
presencial		4837	que es lo que eh… eh… En ese sentido,
aquello que reza la	315	4838	**aquello que reza la norma, que es que**
norma, que es que la,		4839	**la, la asistencia tiene una ponderación,**
la asistencia tiene una		4840	**aquí por ejemplo, no se puede cumplir**.
ponderación, aquí por		4841	Claro, yo no puedo colocar en el, en el…
ejemplo, no se puede		4842	yo no puedo aparecer explícitamente que
cumplir		4843	estoy violando la…, la…, el reglamento
		4844	de evaluación, eso es parte de las cosas.
			E: La Ley de Universidades. La Ley de Universidades dice que con el 25% de inasistencias se pierde un curso. Eso lo dice la Ley de Universidades.
		4845	**I:** Entonces esas son cosas que yo te decía
		4846	que hemos migrado hacia experiencias de
		4847	investigación y aquí se están inventando
		4848	cosas que al final termina uno llevándola
		4849	al código de la vieja realidad, por eso es

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
yo creo que los trabajos como el que tú estás haciendo, que es que permite develar este proceso que está produciéndose dentro de la universidad y ponerlo de manifiesto	316	4850 4851 4852 4853 4854 4855 4856 4857 4858	que **yo creo que los trabajos como el que tú estás haciendo, que es que permite develar este proceso que está produciéndose dentro de la universidad y ponerlo de manifiesto**. Yo creo que es un trabajo extraordinariamente importante porque es de los resultados de un trabajo de esta naturaleza de donde podemos reformar la universidad. O sea,
la gente que se está proponiendo reformar la universidad,…no tiene parámetros para reformar…	317	4859 4860 4861 4862 4863 4864	**la gente que se está proponiendo reformar la universidad, que no se mete por ciertos procesos, no tiene parámetros para reformar la universidad**. Nosotros tenemos que reformar la universidad, sin dudas, pero
tenemos que reformarla entendiendo todos estos procesos que se están dando y después generar una norma, no al contrario	318	4865 4866 4867 4868 4869 4870 4871	**tenemos que reformarla entendiendo todos estos procesos que se están dando y después generar una norma, no al contrario**. O sea, cambiar la ley y después, bueno… cambie esa realidad, cambie esa realidad. No, yo creo que es así como se está haciendo, a como se
Cuando tú estudias profundamente estos procesos y puedes determinar unas ciertas realidades que se están produciendo y el modo como ellas se están produciendo, tú puedes decir bueno, ahora una normativa en virtud ¿verdad? Lo que se está produciendo.	319	4872 4873 4874 4875 4876 4877 4878 4879 4880 4881	debe hacer. **Cuando tú estudias profundamente estos procesos y puedes determinar unas ciertas realidades que se están produciendo y el modo como ellas se están produciendo, tú puedes decir bueno, ahora una normativa en virtud ¿verdad? Lo que se está produciendo.** Es esto, vamos a facilitar este proceso con una normativa. Por eso es que yo creo que estos trabajos son extraordinariamente importantes. **E:** Cuando yo estoy diciendo aquí como profesores y alumnos subjetivizan, es realmente como lo están construyendo y como lo están haciendo, que no necesariamente está en el marco de las prescripciones y de lo esperado.
…eso incorpora unos	320	4882 4883 4884	**I:** Sí, así es. Claro eso **incorpora un… yo no sé si eso lo han estudiado los profesores, porque eso incorpora unos**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
problemas de orden moral		4885 4886 4887 4888 4889 4890 4891 4892 4893 4894	**problemas de orden moral** por ejemplo, problemas de orden moral. Tú estás haciendo lo que debes o no estás haciendo lo que debes. Eso es un problema de orden moral que se, hacer lo que debe hacer, lo que la norma te prescribe, este… ponerte a hacer esto es no estar cumpliendo con tu deber. Ahí hay una, vamos a decir, una dimensión moral del asunto que uno tiene que
Yo por ejemplo, creo que no puedo seguir haciendo eso…	321	4895 4896 4897	enfrentar. **Yo por ejemplo, creo que no puedo seguir haciendo eso porque me reproduce la universidad que colapsó**
debemos avanzar …espacios donde los estudiantes tengan experiencias…	322	4898 4899 4900 4901	**en sus resultados** y que **debemos avanzar este…, creo que al construir estos espacios donde los estudiantes tengan experiencias de investigación** y
ojala tuvieran experiencias de investigación en todas las cátedras	323	4902 4903 4904 4905 4906	**ojala tuvieran experiencias de investigación en todas las cátedras**, porque al final ese estudiante no sería sino un individuo que tiene capacidad de resolver problema pues. **E:** O sea que eso rompería un poco la experiencia de aula, dejar de ser una asignatura para producir saberes y ser una asignatura para producir conocimientos.
		4907 4908 4909	**I:** Bueno, interesante esto porque no sé como estás estableciendo la diferencia entre saber y conocimiento. **E:** Lo estoy estableciendo en el sentido de saberla cuestión mecánica, y sé hacer esto, yo sé hacer lo otro, en términos de repetición.
		4910	**I:** Okey, okey. **E:** Y que atiende un poco a eso cuando actúas a través de exámenes y de cosas de esas, y en la investigación como actividad, como proceso que te tiene que conducir a producir un conocimiento.
estamos migrando hacia la formación de competencias.	324	4911 4912 4913	**I:** Yo te diría que **estamos migrando hacia la formación de competencias. A fin de cuentas, el estudiante cuando**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
A fin de cuentas, el estudiante cuando tiene una experiencia de investigación y presenta un resultado, lo que está probando son sus competencias		4914 4915 4916 4917 4918 4919 4920 4921 4922 4923 4924 4925 4926 4927 4928 4929 4930 4931 4932 4933 4934 4935 4936 4937 4938 4939 4940 4941 4942 4943 4944 4945 4946 4947 4948 4949 4950	**<u>tiene una experiencia de investigación y presenta un resultado, lo que está probando son sus competencias</u>** ¿verdad?, por eso yo creo que es muy saludable migrar de los programas, de los programas a los proyectos, que es una forma de migrar de la pedagogía al ejercicio de investigación y que es una forma de migrar de la enseñanza de la investigación ¿verdad?, al ejercicio, al aprendizaje de las competencias de investigación. O sea, cuando un estudiante entra contigo en una investigación donde tú tienes que aplicar por ejemplo, un test de Chi cuadrado, por ejemplo ¿verdad?, y él termina aplicándolo, entonces esa es una competencia que a él le queda. Porque no es que él aprendió, tú no le pusiste un examen de cómo, sino que él lo aprendió y resolvió un problema ¿me explico? Yo creo también que estamos migrando también hacia allá. **E:** Sí, yo creo también. Nosotros en la cátedra no estamos tan lejos porque ya a estas alturas, nosotros así como por obligación, ya hacemos un sólo examen. **I:** Yo lo veo por ejemplo con, con… **E:** J. **I**: J. Por ahí andan los muchachos de Josefina, están adquiriendo competencias en investigación cualitativa por ejemplo. Yo los veo, yo lo asocio a lo que yo hago, yo lo hago en otra, vamos a decir, en otro paradigma, pero a fin de cuentas en el propósito es el mismo. El propósito no es lo que nosotros hacíamos, que Platón dijo, que Aristóteles dijo, que Santo Tomás dijo, eh… Galileo, que el otro, que Newton, que tal. Entonces salían los muchachos, claro con un poco de cosas en la cabeza, a repetir pero eso no lo

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		4951	traducían en nada vamos a decir, un
		4952	producto pues. Yo creo que ahora
		4953	estamos avanzando hacia una cosa que
		4954	será más provechosa para la universidad,
		4955	que tarde o temprano tendrá que ocurrir,
		4956	como no ha terminado de ocurrir en los
		4957	doctorados, pero tendrá que ocurrir que
		4958	un profesor en un doctorado.
			Informante Nº 5
			Profesora de Proyectos de Investigación
			E: ¿Por qué eres profesora de metodología de la investigación?
		4959	**I:** Bueno, yo en principio, yo quiero
		4960	comenzar esta entrevista agradeciéndote
		4961	la deferencia que has tenido para
		4962	conmigo, para poder compartir ese noble
		4963	propósito que está detrás de lo que
		4964	significa hacer un estudio doctoral. Un
		4965	poco respondiendo tu pregunta, debo
tengo la buena suerte de estar en una cátedra de Proyectos de Investigación no por casualidad sino por escogencia	325	4966	contarte que **tengo la buena suerte de**
		4967	**estar en una cátedra de Proyectos de**
		4968	**Investigación no por casualidad sino**
		4969	**por escogencia.** Cuando era estudiante de
		4970	Relaciones Industriales se ofertaba la
		4971	posibilidad de formar parte como
		4972	preparador y en aquel entonces la
		4973	asignatura de Proyectos de Investigación
yo vi como una alternativa en Proyectos de Investigación de ser preparadora	326	4974	ofreció la posibilidad del concurso y **yo vi**
		4975	**como una alternativa en Proyectos de**
		4976	**Investigación de ser preparadora**, pero
		4977	ya luego, cuando se abren los concursos
		4978	de Proyectos de Investigación, también la
		4979	ofertas se hicieron en otras asignaturas.
Con ese deseo de formar parte de la plantilla profesoral, yo me inscribí no sólo en Proyectos de Investigación...	327	4980	**Con ese deseo de formar parte de la**
		4981	**plantilla profesoral, yo me inscribí no**
		4982	**sólo en Proyectos de Investigación sino**
		4983	**también en otra asignatura que**
		4984	**entonces se llamaba Teoría de la**
		4985	**Organización**, con la buena fortuna, y
		4986	digo que fue con la buena fortuna porque

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		4987	sigo pensando que los concursos son
pude ganar los dos	328	4988	circunstanciales sin duda, **pude ganar los**
concursos, de tal		4989	**dos concursos, de tal manera que**
manera que renuncié		4990	**renuncié a Teoría de la Organización y**
a Teoría de la		4991	**me quedé con Proyectos de**
Organización y me		4992	**Investigación por la creencia de que ese**
quedé con Proyectos		4993	**iba a ser un espacio que iba a permitir**
de Investigación por		4994	**acometer procesos de investigación**,
la creencia de que ese		4995	trabajos de investigación eh…, hacer
iba a ser un espacio		4996	estudios, hacer grupos de trabajo eh… me
que iba a permitir		4997	parecía que esa era una oportunidad. No
acometer procesos de		4998	obstante, yo debo reconocer ya luego de
investigación		4999	todos estos años, que esa idea inicial que
		5000	suponía que era en las cátedras de
		5001	Proyectos de Investigación y similares,
		5002	que uno podía hacer investigación, eso
		5003	hoy en día pues, entiendo que no es así.
…se pueden acometer	329	5004	**Yo creo que con independencia donde**
procesos		5005	**el profesor se encuentra, donde esté, se**
investigativos		5006	**pueden acometer procesos**
a investigación a mi	330	5007	**investigativos**, de tal manera que **la**
entender, no es un		5008	**investigación a mi entender, no es un**
problema de estar o		5009	**problema de estar o no en una**
no en una asignatura,		5010	**asignatura, la investigación es un modo**
la investigación es un		5011	**de vida,** de tal manera que si yo hubiese
modo de vida		5012	estado en otra asignatura, quizás yo
		5013	hubiese adelantado algunas
		5014	investigaciones como hasta ahora, pero sí,
		5015	ciertamente estar en una asignatura como
		5016	Proyectos de Investigación, que también
		5017	puede ser Métodos I, Métodos II o
		5018	Investigación Aplicada como se llaman
		5019	otras asignaturas, te dará esa posibilidad y
		5020	contacto de… de a través de los jóvenes
		5021	estudiantes, pues hacer grupos de trabajo,
		5022	dirigir esas expectativas que tienen los
		5023	jóvenes de investigar, conducir
		5024	investigación, formar grupos de trabajo
		5025	para investigar. De tal manera que es una
		5026	historia bien larga no?, es una historia
		5027	larga que no es fácil responder, pero si un
		5028	poco respondiendo tu pregunta, creo que

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		5029	estoy en Proyectos de Investigación
La investigación de la		5030	porque tuve la suerte de poder estar en
Universidad de	331	5031	ese espacio y no en otro. **La**
Carabobo a mi		5032	**investigación de la Universidad de**
entender, tiene la		5033	**Carabobo a mi entender, tiene la**
particularidad que la		5034	**particularidad que la misma no**
misma no aparece de		5035	**aparece de modo transversal en todas y**
modo transversal en		5036	**cada una de las carreras, no está de**
todas y cada una de		5037	**manera transversal, está a mi entender,**
las carreras, no está		5038	**yo diría como un decreto, se cree que**
de manera		5039	**por haber una asignatura de Métodos**
transversal, está a mi		5040	**I, Métodos II, Proyectos de**
entender, yo diría		5041	**Investigación, Investigación Aplicada,**
como un decreto…		5042	**se está contribuyendo a que hayan**
Existe la falsa	332	5043	**investigaciones**. **Existe la falsa creencia**
creencia de que como		5044	**de que como hacemos trabajo de grado**
hacemos trabajo de		5045	**para que los estudiantes egresen, se**
grado…		5046	**están haciendo investigaciones. Yo creo**
lo que creo es que lo	333	5047	**que eso no es verdad**, yo **lo que creo es**
que estamos haciendo		5048	**que lo que estamos haciendo es**
es dictando		5049	**dictando asignaturas muy conductistas**
asignaturas muy		5050	**en donde al alumno se le enseña o se le**
conductistas en donde		5051	**repiten ciertas medidas porque los**
al alumno se le enseña		5052	**programas así lo exigen, con un**
o se le repiten ciertas		5053	**carácter muy positivista de entender la**
medidas…		5054	**ciencia**. No obstante, entiendo que
existen muchos	334	5055	**existen muchos profesores que**
profesores que		5056	**entendemos la investigación en ciencias**
entendemos la		5057	**sociales que si se quiere irrumpe,**
investigación en		5058	**quiebra, fractura el viejo modo de**
ciencias sociales que si		5059	**hacer ciencia**. De tal manera que el
se quiere…fractura el		5060	problema de las ciencias sociales para
viejo modo de hacer		5061	acometer la investigación, es que en
ciencia		5062	muchos casos por no decir todos, por no
se transfiere el modo	335	5063	reconocer que son todos, **se transfiere el**
de entender, de		5064	**modo de entender, de concebir el**
concebir el		5065	**conocimiento en las ciencias naturales,**
conocimiento en las		5066	**como que se tornan en las ciencias**
ciencias		5067	**sociales con carácter hereditario**. De tal
naturales,…con		5068	manera, que esa es una de las discusiones
carácter hereditario		5069	que si bien es cierto que hoy en día está
		5070	vigente, también son viejas discusiones.

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
Es allí donde quizás están los grandes problemas en lo que aquello que nosotros llamamos como investigación…	336	5071 5072 5073 5074 5075 5076 5077	**Es allí donde quizás están los grandes problemas en lo que aquello que nosotros llamamos como investigación, producción de conocimientos, etc**. Hay una pregunta que es importante hacerse. Esa pregunta que es importante hacerse es ¿cómo nosotros percibimos a la
La universidad supone el ejercicio de la docencia, la investigación y la extensión…	337	5078 5079 5080 5081 5082 5083	universidad? **La universidad supone el ejercicio de la docencia, la investigación y la extensión, pero supone que en las cátedras, en las asignaturas son los espacios naturales donde se debe propender a la**
Supone…,que las cátedras…son las instancias naturales …es un error	338	5084 5085 5086 5087	**realización de investigaciones**, **supone también, que las cátedras de Métodos I, Métodos II, Investigación Aplicada y Proyectos son las instancias naturales.**
La investigación debe entenderse como un eje transversal a todas y cada una de las asignaturas. Es allí donde quizás ha estado la gran falla, no solamente de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, sino también de la universidad en general.	339	5088 5089 5090 5091 5092 5093 5094 5095 5096 5097 5098 5099 5100 5101 5102 5103 5104 5105 5106 5107 5108 5109	**Creo que esto es un error**. **La investigación debe entenderse como un eje transversal a todas y cada una de las asignaturas. Es allí donde quizás ha estado la gran falla, no solamente de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, sino también de la universidad en general**. Por tanto ¿qué ocurre con las cátedras que tenemos la responsabilidad de conducir o propender a que se hagan investigaciones? Que en el fondo esto no se logra porque las asignaturas y los programas están sustentados en un conjunto de temáticas que supone la necesidad por una parte, de discutir el tema del conocimiento, los procesos de investigación, las técnicas, instrumentos de investigación, como acometer la investigación, en donde por una parte, hay un discusión que debe darse dentro de las ciencias sociales, una nueva manera de entender y estudiar lo
en la práctica, seguimos	340	5110 5111	social; pero **en la práctica, seguimos transfiriendo la vieja manera de**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
transfiriendo la vieja manera de concebir la ciencia…		5112 5113 5114	**concebir la ciencia, que se traslada de las ciencias naturales a las ciencias sociales**, de tal manera que en el curso de
la importancia que reviste la perspectiva cualitativa, la importancia que tiene para comprender lo social y la subjetividad de la gente, a su sentir, a la experiencia vivida, a su memoria, a su relato, a la vida cotidiana de la gente, eso solamente se queda en discurso.	341	5115 5116 5117 5118 5119 5120 5121 5122 5123 5124 5125 5126 5127 5128 5129	**la importancia que reviste la perspectiva cualitativa, la importancia que tiene para comprender lo social y la subjetividad de la gente, a su sentir, a la experiencia vivida, a su memoria, a su relato, a la vida cotidiana de la gente, eso solamente se queda en discurso**. Y este aspecto es fácilmente demostrable cuando se realizan los trabajos de investigación que los profesores hemos hecho para nuestros trabajos de ascenso. Y para dirigir incluso, trabajos de ascenso de otros, para dirigir trabajos de pregrado, de especialización, maestría o estudios
La universidad y la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales concretamente, si desean acometer procesos de investigación y crear escenarios y espacios que supongan la existencia de la consolidación de grupos de trabajo, deben tener una política y es allí donde quizás debe darse el decreto	342	5130 5131 5132 5133 5134 5135 5136 5137 5138 5139 5140 5141 5142 5143 5144 5145 5146 5147 5148 5149 5150 5151 5152	doctorales. **La universidad y la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales concretamente, si desean acometer procesos de investigación y crear escenarios y espacios que supongan la existencia de la consolidación de grupos de trabajo, deben tener una política y es allí donde quizás debe darse el decreto**. El decreto es una política que entiende la investigación mucho más allá del aula. Es allí donde tiene que estar el decreto. De tal manera que uno observa con preocupación, que los investigadores los colocan a dar un conjunto de horas a la semana y a corregir, dar clase pero crea un espacio la universidad para que ciertamente se dé un proceso de intercambio entre pares para ver cómo piensan otros, para discutir. Es quizás uno de los grandes problemas y los grandes retos que enfrenta la universidad y la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. **E:** Me gustaría que me hablaras de la

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
			significación que tiene el proceso de enseñanza-aprendizaje en el caso de tu asignatura, porque ustedes ya son escuela, ya los estudiantes están en la carrera, lo que no ocurre con nosotros porque estamos en el Ciclo Básico, en Métodos de Investigación I y Métodos de Investigación II, que se supone son asignaturas generales, de inducción y de inicio. Ustedes están ya en la Escuela de Relaciones Industriales que tiene su asignatura de Proyectos de Investigación. ¿Qué conexión tiene esa asignatura con el trabajo de grado que realizan los estudiantes? Por ejemplo, ¿ellos realizan allí el proyecto de lo que va a ser su trabajo de grado?
La asignatura Proyectos de Investigación tiene como objetivo terminal la elaboración de un proyecto de investigación que posteriormente en el siguiente semestre... El alumno ejecuta ese proyecto, y ese proyecto se convierte en el trabajo de grado	343	5153 5154 5155 5156 5157 5158 5159 5160 5161 5162 5163 5164 5165 5166	**I: <u>La asignatura Proyectos de Investigación tiene como objetivo terminal la elaboración de un proyecto de investigación que posteriormente en el siguiente semestre, ya bajo la dirección de un tutor que es nombrado por el Consejo de Escuela. El alumno ejecuta ese proyecto, y ese proyecto se convierte en el trabajo de grado</u>**. Pero ¿qué ocurre? Como te decía, la investigación supone no un decreto sino que debe ser algo que la gente lo lleva por dentro, es un modo de vida, de tal manera que cuando estos proyectos se realizan,
algunos tienen la suerte de trabajar con tutores que les gusta la investigación y entonces allí tú te consigues con resultados de investigación realmente interesantes,…	344	5167 5168 5169 5170 5171 5172 5173 5174 5175 5176 5177	**<u>algunos tienen la suerte de trabajar con tutores que les gusta la investigación y entonces allí tú te consigues con resultados de investigación realmente interesantes, pero también algunos otros estudiantes realizan su investigación con personas que no están ganadas para la investigación, pero por obligación, porque así lo establece la normativa, deben dirigir los trabajos de investigación</u>**. Entonces

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
uno se pregunta hasta qué punto se están creando condiciones para que se realicen las investigaciones…	345	5178 5179 5180 5181 5182 5183	**uno se pregunta hasta qué punto se están creando condiciones para que se realicen las investigaciones, hasta que punto se están consolidando líneas de investigación, hasta que punto se están consolidando grupos de trabajo**. Yo
los trabajos de investigación deben ser una opción, una opción no un requisito para optar a un trabajo de grado	346	5184 5185 5186 5187 5188 5189 5190 5191 5192 5193 5194 5195 5196	creo particularmente, que **los trabajos de investigación deben ser una opción, una opción no un requisito para optar a un trabajo de grado**. Si por ejemplo, nosotros tuviésemos el trabajo de grado como una opción, probablemente fuese mucho más fácil de poder percibir, saber si ciertamente nosotros estamos contribuyendo a que se consoliden grupos de investigación y se nos hiciese más fácil poder saber hasta que punto nosotros ciertamente estamos logrando que los jóvenes, grupos de jóvenes tengan orientación hacia la investigación. **E:** Fíjate lo siguiente: la facultad está estructurada en un Ciclo Básico, después viene un ciclo de materias de las escuelas, sobre todo se nota más en la Escuela de Administración Comercial y Contaduría Pública donde tienen un ciclo hasta el sexto semestre de materias comunes a las dos carreras y después es que se diversifican. En el caso de la investigación, en el Ciclo Básico están Métodos I y Métodos II y según documentación que estuve revisando sobre la estructuración del Ciclo Básico, es así porque allí se estaban estructurando unas asignaturas que correspondían a unas determinadas áreas de desarrollo en el estudiante. Por ejemplo, en el caso de las asignaturas de metodología, era para contribuir al desarrollo del área heurística. Yo personalmente entendí que eso era para que el estudiante lo siguiera utilizado en todas las asignaturas durante

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
			toda la carrera, así como el pensamiento formal se desarrollaba a través de asignaturas como Lógica y Matemática, el cual se va a utilizar en otras asignaturas que viene durante el transcurso de la carrera. Ocurrió que, no en el caso de la Escuela de Relaciones Industriales, ocurrió que en la Escuela de Economía eliminaron la asignatura Métodos de Investigación II, porque según ellos, la economía tiene unas características muy particulares, tiene sus propios métodos. En el caso de la Escuela de Administración Comercial y Contaduría Pública, la asignatura está en un proceso de transición porque la cambiaron del segundo para el octavo semestre, para que estuviera más cercana a la elaboración del trabajo de grado.
		5197	**I**: Bueno yo creo que en este caso… fíjate
yo concibo la investigación como un eje que es transversal a lo largo de toda la carrera	347	5198 5199 5200 5201 5202 5203	tu, **yo concibo la investigación como un eje que es transversal a lo largo de toda la carrera**. Si yo tuviese la oportunidad de hacer un cambio curricular, yo pondría Métodos I Métodos II, Métodos III hasta llegar a Métodos X, quizás no con esos
con el propósito de que exista un eje que desde el inicio y hasta el final de la carrera,…	348	5204 5205 5206 5207 5208	nombres, pero si **con el propósito de que exista un eje que desde el inicio y hasta el final de la carrera, cree escenarios y espacios para ir trabajando eso que nosotros llamamos el polo de investigación**. Por el contrario, **lo que nosotros tenemos es una parcela o algo si se quiere espasmódico, en donde tenemos un acercamiento en el Básico que luego se olvida por larga data, se retoma en el octavo o noveno semestre y entonces queda todo un vacío**. Cuando el alumno llega al final de la carrera, tu quieres recibir un estudiante que tenga orientación hacia la investigación, pero ¿qué hemos hecho para nosotros formar,
lo que nosotros tenemos es una parcela o algo si se quiere espasmódico, en donde tenemos un acercamiento en el Básico que luego se olvida por larga data, …y entonces queda todo un vacío	349	5209 5210 5211 5212 5213 5214 5215 5216 5217 5218 5219	

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		5220	para nosotros crear espacios, para
		5221	nosotros despertar en el estudiante esa
		5222	sensibilidad investigativa? Esa es la gran
		5223	pregunta y ese es el gran vacío que tiene
		5224	el pensum y yo diría, la pensa de las
		5225	distintas carreras, concretamente de la
		5226	facultad. No voy a dar ejemplo de lo que
		5227	está ocurriendo con el resto de la
		5228	universidad. ¿Cómo saber si un estudiante
		5229	tiene orientaciones hacia la investigación?
		5230	La misma respuesta se puede encontrar en
		5231	cómo saber si un hijo tiene o no
		5232	inclinaciones por el arte. ¿Qué hacen los
		5233	padres? Los padres simplemente le crean
		5234	espacios para que la persona, el hijo tenga
		5235	la oportunidad de ver si tiene o no una
		5236	determinada inclinación. ¿Qué tenemos
		5237	que hacer desde la universidad con el
Crear espacios..., para	350	5238	mismo ejemplo? **Crear espacios que**
que…vaya viendo si		5239	**permitan a lo largo de toda la carrera y**
se identifica o no con		5240	**no espasmódicamente como lo tenemos,**
procesos de		5241	**para que ese estudiante vaya viendo si**
investigación;		5242	**se identifica o no con procesos de**
nosotros no	351	5243	**investigación**; porque **nosotros no**
esperamos…que todos		5244	**esperamos en la universidad que todos**
sean investigadores,		5245	**sean investigadores,** eso está claro, pero
es nuestra	352	5246	si **es nuestra responsabilidad crear**
responsabilidad crear		5247	**espacios a lo largo de la carrera para**
espacios a lo largo de		5248	**que la persona se caree en este caso, el**
la carrera para que la		5249	**estudiante se caree con esa realidad**
persona se caree en		5250	**que nosotros llamamos espacios de**
este caso, el estudiante		5251	**intercambio y de investigación**, de
se caree con esa		5252	búsqueda que actualmente están ausentes.
realidad que nosotros		5253	Crear esos espacios es realmente difícil
llamamos espacios de		5254	cuando aquellas personas que hacen
intercambio y de		5255	investigación o tienen esa sensibilidad, se
investigación		5256	le da el mismo tratamiento de aquella
		5257	persona que siente un rechazo por la
		5258	investigación. De tal manera que
deberían haber	353	5259	**deberían haber profesores dedicados**
profesores dedicados		5260	**estrictamente a la docencia y**
estrictamente a la		5261	**profesores dedicados estrictamente a la**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
docencia y profesores dedicados estrictamente a la investigación		5262 5263 5264 5265 5266 5267 5268 5269 5270 5271 5272 5273 5274	**investigación**. Eso supone en este caso, que un investigador pues, tenga mayor espacio para crear justamente estos espacios investigativos a través de talleres, a través de encuentros, a través de seminarios, a través de seminarios que el propio pensum permita, seminarios de investigación en donde se aborde y de la oportunidad a lo largo de toda la carrera, de discutir las distintas alternativas que tenemos desde las ciencias sociales para acometer la investigación, para comprender al mismo tiempo lo social. **E:** Dos cosas en relación a lo que estás plateando. La primera, ese vacío del que tu hablas tendrá algo que ver con la concepción de asignatura y con la concepción de enseñar técnicas, procedimientos, herramientas; y la otra, es cierto, decimos no van a ser investigadores, pero cualquier profesión tiene tres ámbitos de acción. Tú como profesional puedes escoger ser docente en esa área en que te graduaste y puedes escoger ser investigador o ejercer la carrera. Sin embargo, el mismo desempeño profesional como tal y con los retos que plantea el mundo actual, le va a plantear situaciones en las que él va a tener que investigar, entonces, sin ser investigador neto, el resolver problemas en su ámbito de trabajo le va a exigir en algún momento ser investigador. ¿Esa concepción de asignatura contribuye a formar a los estudiantes en ese sentido?
…la concepción de asignatura como vía que supone que se logra investigación es un error	354	5275 5276 5277 5278 5279	**I: Yo creo que la concepción de asignatura como vía que supone que se logra investigación es un error**, eso es lo que yo creo, es un error. Eso es importante pero no lo es todo, entonces
Tiene que haber un espacio para conocer	355	5280 5281	eso hay que revisarlo. **Tiene que haber un espacio para conocer las técnicas,**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
las técnicas, tiene que haber un espacio para conocer los procedimientos, tiene que haber un espacio para conocer las estructuras.		5282 5283 5284 5285 5286 5287 5288 5289 5290	**tiene que haber un espacio para conocer los procedimientos, tiene que haber un espacio para conocer las estructuras. Yo no lo estoy negando, me parece que eso está bien, el problema realmente existe cuando yo delego en eso única y exclusivamente como la vía que permite que hagamos investigación** ¿Si? **E:** Si claro. ¿Es una cuestión que preocupa no? Preocupa porque suceden cosas como estas: Métodos I, Métodos II, Metodología Aplicada a las Ciencias Administrativas y Contables, Proyectos de Investigación, se constriñen a un horario de clase de tal hora a tal hora en el aula tal, los días tales y tales, y usted tiene tantas semanas, y usted tiene que presentar plan de clases, un flujograma estructurado de una manera en donde usted tiene que señalar los objetivos terminales y los objetivos de cada unidad, el contenido. Usted tiene que presentar un cronograma de cómo va a repartir ese contenido en el tiempo que dura el semestre, acompañado de un plan de evaluación acorde con la distribución de ese contenido. Entonces, ¿se puede hacer investigación así?
La investigación se hace cuando existe una gerencia que facilita y crea espacios que van mucho más allá de las horas de clase, de las asignaturas y lo estrictamente docente….	356	5291 5292 5293 5294 5295 5296 5297 5298 5299 5300 5301 5302	**I:** Así no se puede hacer investigación. **La investigación se hace cuando existe una gerencia que facilita y crea espacios que van mucho más allá de las horas de clase, de las asignaturas y lo estrictamente docente. Para hacer investigación hay que crear espacios de discusión que trasciendan el aula, que trascienda los objetivos concretos y específicos de un programa y eso en la actualidad en nuestra universidad, es una que está pendiente.** **E:** Dentro de eso que no hemos

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
			cambiado, tú asomaste en una parte anterior que hay unos docentes que todavía se mantienen en el modelo positivista, en el modelo conductista, y unos profesores que están haciendo cosas distintas, que se están saliendo un poco de eso, que tienen otra visión y que de alguna manera violentan lo establecido, pero que supongo yo, es solamente presunción, que por el cerco que tienen, no poseen total libertad para hacer una cantidad de cosas distintas, pero sin embargo, están mostrando los primeros pininos para esos cambios que la realidad actual exige. Entonces, vamos a centrarnos en ti como profesora que administra un programa de Proyectos de Investigación, que tiene un horario de clases, que tiene unos cursos y que tiene que administrar un programa. ¿Cómo es tu experiencia ahí?, ¿Cómo es tu vivencia semestre tras semestre con los estudiantes que te asignaron en un curso determinado? ¿Cómo se produce ese proceso? ¿Cómo es el día a día?
Cuando el estudiante está elaborando el proyecto, una desde la asignatura, una los invita a que traten de elaborar ese proyecto conjuntamente con una persona que esté investigando en el eje que el estudiante ha decidido estudiar	357	5303 5304 5305 5306 5307 5308 5309 5310 5311 5312 5313 5314	**I:** Bueno, el día a día es el siguiente. Por una parte no perdamos de vista que el objetivo terminal de la asignatura es la elaboración de un proyecto. **Cuando el estudiante está elaborando el proyecto, una desde la asignatura, una los invita a que traten de elaborar ese proyecto conjuntamente con una persona que esté investigando en el eje que el estudiante ha decidido estudiar**. **E:** Disculpa. ¿Cuando me dices una persona, me estás diciendo un profesor, un tutor que esté investigando en un área disciplinar o un área temática determinada? **I:** Si, un área determinada. ¿Por qué razón es importante o ha sido importante

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		5315	para todos los que trabajamos en la
		5316	cátedra que ese proyecto se haga de cara a
		5317	ese profesor que está trabajando esas
…que mejor que	358	5318	líneas de investigación? Porque **ese**
cuando ya terminen,		5319	**proyecto que se aprueba en el marco de**
culminen el proyecto		5320	**la asignatura, posteriormente debe ser**
de investigación,		5321	**desarrollado, entonces que mejor que**
puedan ejecutar ese		5322	**cuando ya terminen, culminen el**
proyecto con un		5323	**proyecto de investigación, puedan**
profesor que ya se ha		5324	**ejecutar ese proyecto con un profesor**
comprometido desde		5325	**que ya se ha comprometido desde el**
el marco de la		5326	**marco de la asignatura, con esos**
asignatura,…		5327	**objetivos, con esas estrategias**
		5328	**metodológicas, etc**. Cuando se hace ese
en clase se señala que	359	5329	proyecto, **en clase se señala que ese**
ese proyecto se puede		5330	**proyecto se puede acometer con**
acometer con		5331	**orientaciones metodológicas que**
orientaciones		5332	**quedan abiertas y a juicio del profesor**
metodológicas que		5333	**que en ese momento nos esté**
quedan abiertas y a		5334	**acompañando**; esto con el propósito de
juicio del profesor que		5335	que los proyectos no se parezcan a mí
en ese momento nos		5336	sino que se parezcan en la medida de lo
esté acompañando		5337	posible o se parezcan en realidad, a ese
		5338	estudiante y a ese profesor, que una vez
		5339	que culmina el proyecto, en definitiva, es
		5340	el que va a tener la responsabilidad. ¿Qué
…los profesores están	360	5341	he observado yo? Bueno, yo **he**
ganados a trabajar		5342	**observado que en esos proyectos, los**
con estructuras de		5343	**profesores están ganados a trabajar**
corte en extremo		5344	**con estructuras de corte en extremo**
positivistas y hay		5345	**positivistas y hay algunos otros que**
algunos otros que		5346	**quieren trabajar con nuevas**
quieren trabajar con		5347	**tendencias que cada día se privilegian**
nuevas tendencias…		5348	**más para la comprensión de lo social**.
al final lo que se tiene	361	5349	De tal manera que **al final lo que se tiene**
es un conjunto de		5350	**es un conjunto de proyectos con**
proyectos con		5351	**diversas perspectivas, con diversas**
diversas perspectivas,		5352	**maneras de concebir las investigaciones**
con diversas maneras		5353	**en ciencias sociales**. Eso es lo que está
de concebir las		5354	ocurriendo en este momento, pero cuando
investigaciones en		5355	se iniciaron los trabajos de grado en el
ciencias sociales		5356	año 2000, eso no era de igual manera.

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
Esto que se observa ahorita es el resultado de un trabajo que se viene adelantando desde la Escuela de Relaciones Industriales y donde nos hemos organizado…	362	5357 5358 5359 5360 5361 5362 5363 5364 5365	**Esto que se observa ahorita es el resultado de un trabajo que se viene adelantando desde la Escuela de Relaciones Industriales y donde nos hemos organizado alrededor de la creación de laboratorios de investigación en estudios del trabajo**. Contar hoy con el Laboratorio de Investigación y Estudio del Trabajo
ha sido en mi opinión, muy positivo porque nos ha permitido a los miembros de la Escuela de Relaciones Industriales y otros investigadores de otras escuelas incluso del Ciclo Básico que se han incorporado, poder saber cuáles son las líneas de investigación de los profesores	363	5366 5367 5368 5369 5370 5371 5372 5373 5374 5375 5376 5377 5378 5379 5380 5381	(LAINET) **ha sido en mi opinión, muy positivo porque nos ha permitido a los miembros de la Escuela de Relaciones Industriales y otros investigadores de otras escuelas incluso del Ciclo Básico que se han incorporado, poder saber cuales son las líneas de investigación de los profesores**, que cosas concretamente están privilegiando los profesores, de tal manera que en este momento, siete años después, las investigaciones tienen mejor orientación, se están haciendo en base a unas líneas de investigación en donde hoy en día tenemos resultados tangibles, producto de investigaciones que están realizando los distintos profesores. Aquí
uno se da cuenta de la importancia que reviste para la universidad crear espacios como laboratorios, centros de investigación, porque van a ser esos espacios y no otros, los que van a propiciar en las instituciones la posibilidad de crear grupos de trabajo	364	5382 5383 5384 5385 5386 5387 5388 5389 5390 5391 5392 5393 5394 5395 5396	entonces, **uno se da cuenta de la importancia que reviste para la universidad crear espacios como laboratorios, centros de investigación, porque van a ser esos espacios y no otros, los que van a propiciar en las instituciones la posibilidad de crear grupos de trabajo** que los agrupe eh… los mismos problemas, las mismas preocupaciones en el mundo de la ciencia, en el mundo de las fábricas, en el mundo de los actores laborales, en el mundo de los mercados laborales y todo lo que tiene que ver con las relaciones industriales como disciplina. **E:** Me llama la atención algo: ¿Allá en la Escuela de Relaciones Industriales

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
			entonces se está asumiendo que las ciencias sociales son multiparadigmáticas y que en consecuencia se pueden hacer trabajos cuantitativos y cualitativos e incluso multimétodos?
		5397	**I:** Si, nosotros tenemos, digamos, esa
		5398	experiencia. No es lo que abunda, vamos
		5399	a estar claros, pero si hay. De hecho yo
		5400	creo que para responder esta pregunta lo
		5401	mejor es un caso concreto. Nosotros a
		5402	través del Laboratorio de Investigación en
		5403	Estudio del Trabajo, en el año 2003,
		5404	logramos realizar un trabajo de
		5405	investigación en donde
		5406	participaron…eh…doce profesores de la
		5407	Escuela de Relaciones Industriales, una
		5408	profesora de la Universidad Central de
		5409	Venezuela, nueve profesores de
		5410	universidades argentinas -tres profesores
		5411	que estaban ubicados en la ciudad capital
		5412	de Buenos Aires, tres profesores que
		5413	estaban en Mar del Plata, tres profesores
		5414	que estaban en Bahía Blanca-, y nosotros
		5415	hicimos un trabajo de investigación en
		5416	donde se privilegiaba el poder lograr
		5417	descubrir cuales eran la itinerarios
		5418	laborales de personas que estaban
		5419	ubicadas en lo que nosotros llamamos
		5420	sectores digamos desprotegidos de la
		5421	sociedad. Entonces, nos planteamos la
		5422	posibilidad de poder descubrir si esos
		5423	itinerarios laborales eran los mismos o en
		5424	que medida se parecían o no a los
		5425	itinerarios laborales de mujeres en
		5426	idéntica situación en un área geográfica
		5427	distinta a la venezolana y que en este caso
		5428	es Argentina; y nosotros trabajamos
		5429	digamos, sus mundos de vida, sus relatos,
		5430	sus memorias y fue un proceso realmente
		5431	enriquecedor y producto de eso hoy en
		5432	día nosotros tenemos en nuestra escuela,
		5433	un libro colectivo. De tal manera que hay

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		5434	ejemplos concretos y ese trabajo que se
		5435	realizó en el año 2003, que ya hay un
		5436	producto, se hizo a través de un
		5437	financiamiento con apoyo del Consejo de
		5438	Desarrollo Científico y Humanístico de la
		5439	Universidad de Carabobo. Entonces eso,
		5440	a mi entender, es un gran logro. Claro que
		5441	es un gran logro.
			E: ¿El estudio se hizo aquí en Venezuela o en Argentina?
		5442	**I:** Se hizo en Venezuela y se hizo en
		5443	Argentina, y lo único que se hizo fue un
		5444	protocolo orientador de las cosas que
		5445	nosotros queríamos descubrir en estos dos
		5446	espacios geográficos, pero como tú bien
		5447	sabes, el hecho de trabajar con relatos, los
		5448	relatos de las mujeres acá en Venezuela,
		5449	son distintos a los relatos de las mujeres
		5450	argentinas.
			E: Ámbitos culturales diferentes.
		5451	**I:** Sí, pero definitivamente se encontraron
		5452	categorías de análisis que son iguales,
		5453	entonces ya estamos hablando de
		5454	categorías de análisis, estamos hablando
ciertamente existe una manera distinta de concebir la investigación	365	5455 5456 5457 5458 5459 5460 5461 5462 5463	que **ciertamente existe una manera distinta de concebir la investigación**. Yo entiendo que la investigación cualitativa tiene sus aspectos positivos y sus aspectos que son precisamente ese talón de Aquiles y de las profundas crítica ¿no?, y que entonces el investigador tiene que decidir con cual cosa se queda y cuáles van a ser los riesgos de uno y de
pero creo que las investigaciones deben en su oportunidad las ciencias sociales, privilegiar los mundos de vida, la subjetividad de la gente, la experiencia contada…	366	5464 5465 5466 5467 5468 5469 5470 5471 5472	otro; **pero creo que las investigaciones deben en su oportunidad las ciencias sociales, privilegiar los mundos de vida, la subjetividad de la gente, la experiencia contada, porque ella es profundamente enriquecedora y que si bien es cierto no permiten hacer carácter general, no por eso deja de ser investigación de profunda riqueza**.

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
			E: No, y si partimos de que la naturaleza de lo social es totalmente distinta a la naturaleza de los fenómenos naturales. La pregunta que te hice sobre si en la Escuela de Relaciones Industriales se aceptaba ya la posibilidad de una ciencia social multiparadigmática, es porque aquí en la facultad estuvo muy arraigado el modelo positivista de la ciencia social, incluso hubo profesores que no admitían otra cosa que el modelo hipotético-deductivo.
		5473	**I:** No. Yo creo que en la Escuela de
		5474	Relaciones Industriales se ha ganado
		5475	espacio y ese espacio se ha ganado
		5476	porque hay profesores que tiempo atrás
		5477	crearon un espacio para que nosotros lo
		5478	disfrutáramos en este momento. Es
		5479	injusto suponer que eso se ha logrado
		5480	porque nosotros quisimos lograrlo.
		5481	Nosotros lo hemos logrado porque
		5482	profesores hace diez, quince años… como
		5483	no tener presente en este momento a G.
		5484	B., como no tener presente a B. de H, a B.
		5485	de M., a R. P., tú misma. Mujeres que…
		5486	que bueno… que decidieron poner en el
		5487	tapete la discusión y yo creo que
		5488	nosotros… me ha tocado a mí y a los que
		5489	estamos ahora quizás, recoger algunos
		5490	pequeños frutos de ese esfuerzo, de esa
		5491	lucha de mujeres como las que te he
		5492	comentado, hicieron; y yo creo que
cuando uno ya no esté	367	5493	dentro de veinte años o treinta, **cuando**
en estos espacios,		5494	**uno ya no esté en estos espacios, ojala y**
ojala y entonces haya		5495	**entonces haya otros profesores que**
otros profesores que		5496	**tengan la posibilidad de poder estudiar**
tengan la posibilidad		5497	**lo social con nuevas pistas teóricas,**
de poder estudiar lo		5498	**metodológicas y epistemológicas**. Ojala
social con nuevas		5499	yo tenga vida para poder ver que eso se
pistas teóricas,		5500	ha podido lograr, pero es necesario que en
metodológicas y		5501	el mundo académico, más que conocer al
epistemológicas		5502	otro, que, que la importancia que reviste

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		5503	la, los enfoques cualitativos, yo creo que
		5504	lo que tenemos que privilegiar es que si
		5505	no lo comprendemos, estemos en
		5506	capacidad de respetar al otro, y que existe
		5507	un otro con otras maletas por decirlo, con
		5508	otros esquemas realmente también
		5509	importantes. Porque qué cosa más terrible
		5510	cuando uno va a una defensa de trabajo
		5511	de grado y uno tiene un colega como
		5512	miembro del jurado que ciertamente está
		5513	cerrado porque no está en capacidad de
		5514	respetar al otro, el esquema del otro, la
		5515	vivencia del otro y el entender un modo
…lo que tenemos que	368	5516	diverso del otro. Entonces **yo creo que lo**
hacer, más que		5517	**que tenemos que hacer, más que**
convencer a los demás		5518	**convencer a los demás de la**
de la importancia que		5519	**importancia que tiene la investigación**
tiene la investigación		5520	**con esas perspectivas de apertura o lo**
…lo que tenemos es		5521	**cualitativo, lo que tenemos es que**
que aprender a		5522	**aprender a respetar a respetar al otro**,
respetar a respetar al		5523	eso es realmente lo importante porque yo
otro		5524	creo que cada quien se quede con sus
lo importante es	369	5525	esquemas, eso está bien, **lo importante es**
respetar al otro, no		5526	**respetar al otro, no dejar al otro, no**
dejar al otro, no		5527	**dañar la productividad del otro**. Yo
dañar la		5528	creo que lo importante es tener una
productividad del		5529	actitud de apertura con todos y cada uno
otro		5530	de los trabajos en los que nosotros nos
		5531	involucramos bien sea por que nos tocó,
		5532	por circunstancias arbitradas, por
		5533	circunstancias fuimos jurado. Porque
		5534	quien somos nosotros para suponer que la
		5535	verdad es la que nosotros tenemos. Yo,
creo sin duda, que lo	370	5536	**creo sin duda, que lo que hay que**
que hay que trabajar		5537	**trabajar es una comunidad de saberes**
es una comunidad de		5538	**que no tienen porque ser los mismos.**
saberes que no tienen		5539	**Una comunidad de saberes en donde**
porque ser los		5540	**todos somos distintos en la igualdad e**
mismos.		5541	**iguales en la diferencia, y aprender a**
		5542	**convivir en una comunidad académica**
		5543	**en donde respetemos la mirada que**
		5544	**hace el otro**. Y a mí me gustaría suponer

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		5545	al menos, que en mi escuela de
		5546	Relaciones Industriales, escuela de la cual
		5547	yo me siento realmente muy orgullosa,
		5548	eso lo estamos logrando. Yo he estado en
		5549	jurados en donde hay miembros del
		5550	jurado que me han dicho yo esto no lo
		5551	comparto pero o lo voy a leer, yo voy a
		5552	tratar de entenderlo, yo lo voy a respetar.
		5553	Yo creo que eso es un gran avance,
		5554	definitivamente es un gran avance porque
		5555	yo se que hay mucha gente que dejó de
		5556	hacer investigaciones desde la perspectiva
		5557	cualitativa por el temor de tener que
		5558	enfrentar a un jurado que no fuera capaz
		5559	de respetar las ideas del otro, entonces yo
		5560	creo que la universidad es universal, es la
		5561	universalidad de los saberes y que las
		5562	cosas tienen no la mirada sino múltiples
		5563	miradas y tenemos que propiciar,
		5564	propender desde la cátedra, desde
		5565	nuestros espacios de vida a que hay que
		5566	respetar el modo de entender la
		5567	investigación social. Bueno, esta
		5568	oportunidad, yo no la puedo perder para
		5569	poder evidenciar aspectos de una
		5570	Universidad de Carabobo que ha crecido
		5571	y que se ha consolidado en la
		5572	investigación. La universidad que hoy
		5573	tenemos no es la misma universidad de
		5574	hace veinte o treinta años atrás, la
		5575	universidad que hoy tenemos ha ganado
		5576	espacios en el área de investigación
		5577	porque hay personas que han hecho un
		5578	trabajo previo que ha permitido que hoy
		5579	en día nosotros podamos disfrutar de esas
		5580	mieles. La universidad que hoy tenemos
		5581	es la consecuencia de un conjunto de
		5582	hombres y mujeres entregados la
		5583	investigación, que echaron, crearon
		5584	espacios de discusión y que nos
		5585	formaron. Por tanto, sería injusto no
		5586	reconocer que la universidad hoy en día

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		5587	ha crecido en la investigación porque en
		5588	el pasado las personas también hicieron lo
		5589	suyo, por tanto, en la Escuela de
		5590	Relaciones Industriales concretamente,
		5591	los espacios que se han ganado, elaborar
		5592	todas las investigaciones en estudio del
		5593	trabajo por grupos de trabajo que se están
		5594	digamos constituyendo, fortaleciendo y
		5595	poder decir hoy en día que tenemos once
		5596	líneas de investigación con
		5597	responsabilidades en cada una de ellas, el
		5598	hecho de que nosotros podamos decir que
		5599	en la Universidad de Carabobo y en la
		5600	escuela concretamente, esas once líneas
		5601	de investigación se distribuyen en dos
		5602	áreas concretas del conocimiento, es la
		5603	consecuencia de un trabajo de años que
		5604	hicieron otros que hoy en día no están
		5605	sino en nuestros recuerdos. Como olvidar
		5656	el trabajo sostenido de G. B, como
		5607	olvidar el trabajo del profesor U., del
		5608	profesor D. V, que la Escuela de
		5609	Relaciones Industriales hace más de
		5610	veinte y cinco años era una discusión que
		5611	hoy permite una Escuela de Relaciones
		5612	Industriales con muchos retos, con
		5613	muchas agendas pendientes, muchas
		5614	situaciones por solventar; pero al mismo
		5615	tiempo, un espacio para… un espacio en
		5616	el área de investigación, que hoy el
		5617	camino obviamente se nos hace mucho
		5618	más fácil que el que tuvieron que trajinar
		5619	otros cuando la Facultad de Ciencias
		5620	Económicas y Sociales daba sus primeros
		5621	pasos. Yo quiero de verdad, en esta
		5622	oportunidad, aprovechar enaltecer el
		5623	nombre de la profesora G. B., que en su
		5624	oportunidad fue para mí una persona que
		5625	cumplió una labor de guía y que hizo
		5626	posible y dirigió mis primeros trabajos de
		5627	investigación. Abrirme los ojos en esa
		5628	oportunidad, ayudarme a comprender lo

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		5629	social de otro modo es una labor de ella,
		5630	pero también de otras personas que en el
		5631	camino tú vas encontrando. Pero en
		5632	situaciones como estas siempre nos
		5633	recordamos de los que están más
		5634	presentes o más cercanos y en esta
		5635	oportunidad quiero destacar esas personas
		5636	que quizás hoy en día están en el olvido,
		5637	pero que en mi caso hicieron su parte para
		5638	facilitar, consolidar la investigación en la
		5639	Escuela de Relaciones Industriales. No
		5640	quería pasar esto, en esta oportunidad tan
		5641	importante que me haz dado en esta
		5642	noche en que estamos conversando. Para
		5643	impartir la asignatura nosotros hacemos
		5644	un trabajo dirigido en tres áreas
Tenemos un programa que se monta en tres grandes ejes. Un eje que va dirigido a la determinación	371	5645	fundamentales. **Tenemos un programa**
		5646	**que se monta en tres grandes ejes. Un**
		5647	**eje que va dirigido a la determinación**
		5648	de cuales son los grandes problemas que
		5649	actualmente se privilegian en el estudio
		5650	del trabajo y en el mundo de la violencia,
un poco lo que muchos llaman el planteamiento del problema o como llaman otros, el objeto de estudio	372	5651	**un poco lo que muchos llaman el**
		5652	**planteamiento del problema o como**
		5653	**llaman otros, el objeto de estudio**, es
		5654	decir, aquel aspecto que nosotros
		5655	decidimos buscar por qué, buscar
		5656	respuestas, para lo cual nos planteamos
		5657	objetivos y tratamos de encontrar
		5658	argumentos desde lo teórico, desde lo
		5659	metodológico, de lo epistémico, dentro de
		5660	las limitaciones que obviamente comporta
		5661	el estar trabajando con estudiantes que
		5662	son noveles y que están dando sus
		5663	primeros pasos en el mundo de la
un segundo eje del programa de la asignatura está dirigido en dos grandes aspectos…	373	5664	investigación. Por otra parte, **un segundo**
		5665	**eje del programa de la asignatura está**
		5666	**dirigido en dos grandes aspectos. El**
		5667	**primero tiene que ver con el esfuerzo**
		5668	**que se realiza para que el estudiante**
		5669	**encuentre una teoría, un episteme**
		5670	**teórico que permita a futuro poder**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
...Por último, el tercer eje sería los aspectos metodológicos donde el alumno orienta o aclara cual es el tipo de investigación con el cual ha decidido casarse o ha decidido acometer		5671 5672 5673 5674 5675 5676 5677 5678 5679 5680 5681 5682 5683 5684 5685 5686 5687 5688	**contrastar sus hallazgos, pero también los grandes temas y las discusiones que se privilegian en ese tema que el estudiante ha decidido estudiar. Por último, el tercer eje sería los aspectos metodológicos donde el alumno orienta o aclara cual es el tipo de investigación con el cual ha decidido casarse o ha decidido acometer**: Cuales son esas técnicas, aquellos instrumentos que el estudiante planifica y que cree que va a ser y que finalmente va a ejecutar en su trabajo investigativo. Cual va a ser su población si se quiere trabajar con una población, si es que va a trabajar con una muestra o simplemente va a trabajar con un colectivo, aunque en este caso es distinto trabajar con colectivos de
acá se elaboran los planes de ejecución que tienen que ver con cómo va el estudiante a acometer el trabajo de desarrollo de ese proyecto	374	5689 5690 5691 5692 5693 5694 5695 5696 5697 5698	investigación; y por supuesto, **acá se elaboran los planes de ejecución que tienen que ver con cómo va el estudiante a acometer el trabajo de desarrollo de ese proyecto**. Estos tres grandes ejes de los cuales yo te he hablado, se busca que se realicen conjuntamente con un profesor que apoye en este caso a la cátedra de Proyectos de Investigación. Esto se logra parcialmente,
no existe el compromiso y la obligación de un profesor que está en otras cátedras, en otras áreas distintas a las de la cátedra de Proyectos de Investigación, de acompañar al estudiante en el desarrollo de su proyecto	375	5699 5700 5701 5702 5703 5704 5705 5706 5707	ya que **no existe el compromiso y la obligación de un profesor que está en otras cátedras, en otras áreas distintas a las de la cátedra de Proyectos de Investigación, de acompañar al estudiante en el desarrollo de su proyecto**, que es justamente una asignatura del noveno semestre. Es así como nosotros venimos trabajando. **E:** Aclárame lo siguiente. Tú me hablaste hace rato de unos tutores y me estás hablando ahora de los profesores "que nos acompañan". ¿Son los mismos tutores?

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
el tutor que realmente existe es el tutor que nombra el Consejo de Escuela de Relaciones Industriales	376	5708 5709 5710 5711 5712 5713 5714 5715 5716 5717 5718 5719 5720 5721 5722 5723 5724 5725 5726 5727 5728 5729 5730 5731 5732 5733 5734 5735 5736 5737 5738 5739 5740 5741 5742 5743 5744 5745 5746 5747 5748 5749	**I:** Bien. Cuando hablamos de los tutores, **el tutor que realmente existe es el tutor que nombra el Consejo de Escuela de Relaciones Industriales**. Cuando el alumno está cursando la asignatura de Proyectos y se elabora el proyecto, en aquellos casos que se haya podido lograr ese acompañamiento a lo largo de la asignatura, ese trabajo, ese proyecto que se entrega tiene ya una carta firmada por un profesor que se compromete, que va a acompañar en la ejecución de ese trabajo de grado. Cuando la asignatura se culmina, vamos a suponer que yo en el marco de la asignatura logre veintidós proyectos, esos veintidós proyectos van al Consejo de Escuela de Relaciones Industriales, pero no todos estos veintidós proyectos van acompañados de una carta de manera informal de un profesor en donde expresa su digamos, su deseo de acompañar a estos estudiantes como tutor. Al llegar estos proyectos al Consejo de Escuela, el Consejo de Escuela ratifica a los profesores como tutores que aparezcan en la portada del trabajo, los ratifica de modo inmediato. Y en el caso de esos proyectos que no lograron ser acompañados porque como te dije, no existe la obligación en el marco de la asignatura los proyectos se hagan de manera acompañada con algún profesor, son remitidos a los distintos departamentos de la Escuela de Relaciones Industriales, para que en estas reuniones de departamento se designen tutores de estos proyectos que lamentablemente no han podido ser elaborados con su acompañamiento, tal y como yo realmente lo entiendo. De tal manera de que si yo pudiera cambiar algo, me gustaría que en el marco de la

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
no todos los profesores de la universidad o de la Escuela de Relaciones Industriales o de cualquier otra escuela, están ganados a asumir el rol tutorial de una manera espontánea, sino que hay un grupo que simplemente asume la tutoría como una designación de carácter obligatoria	377	5750 5751 5752 5753 5754 5755 5756 5757 5758 5759 5760 5761 5762 5763 5764 5765 5766 5767 5768 5769 5770 5771 5772 5773 5774 5775 5776 5777	asignatura de Proyectos de Investigación, todos y cada uno de los proyectos se puedan elabora conjuntamente con el acompañamiento de un profesor de otra de las cátedras, o bien de la escuela, de la misma universidad o de otra, digamos otra escuela de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Eso sería el deber ser. ¿Qué observa uno? Uno observa que son siempre los mismos profesores los que acompañan en el marco de la asignatura de Proyectos, acompañan al estudiante en esa labor tutorial, con lo cual se evidencia que **no todos los profesores de la universidad o de la Escuela de Relaciones Industriales o de cualquier otra escuela, están ganados a asumir el rol tutorial de una manera espontánea, sino que hay un grupo que simplemente asume la tutoría como una designación de carácter obligatoria** desde el Consejo de Escuela de Relaciones Industriales. No obstante, debo reconocer que esto también poco a poco lo hemos ido superando. Si en el pasado al Consejo de Escuela iban cien proyectos sin tutor, hoy en día esa cantidad ha ido en franca disminución. **E:** Cuando reviso el plan de estudios de un relacionista industrial, me van apareciendo las distintas asignaturas, hasta que llego al octavo semestre que me aparece Proyectos de Investigación. Entonces despéjame la duda. ¿Proyectos de Investigación funciona como una asignatura o funciona como una coordinación? Me explico. Vamos un momento a olvidar que tú eres la coordinadora de la cátedra okey, vamos a asumirte a ti como profesora, como si fueses profesora de cualquiera asignatura. ¿Cuándo empieza un semestre tú tienes

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
			unos cursos asignados' ¿Tú tienes un horario de clases? ¿Cuántas horas de clase tiene la asignatura?
		5778	**I:** La asignatura Proyectos de
		5779	Investigación es una asignatura que tiene
La asignatura se imparte en un salón de clase, en donde se dan los contenidos programáticos que apuntalan a estos tres grandes ejes que te explicaba	378	5780 5781 5782 5783 5784 5785 5786 5787 5788 5789 5790 5791 5792	tres horas a la semana de clases. **La asignatura se imparte en un salón de clase, en donde se dan los contenidos programáticos que apuntalan a estos tres grandes ejes que te explicaba** hace un momento; pero más allá del aula, desde lo que es nuestro cubículo, hacemos el trabajo de asesoría. Entonces digamos que hay la clase que se dicta en el aula de clase, pero aparte de cumplir con esas tres horas semanales de clase que en el caso de cada profesor son cuatro secciones para cumplir la totalidad de
nosotros dentro de la permanencia, con estos estudiantes cumplimos labor de asesoría	379	5793 5794 5795 5796 5797	doce horas de clase, **nosotros dentro de la permanencia, con estos estudiantes cumplimos labor de asesoría**. Le asignamos y orientamos esos trabajos a lo largo de lo que es el semestre.
			E: ¿Esas sesiones de clase cómo son?
		5798	**I:** Bueno, digamos que siempre se da
La primera clase o las primeras clases, las más fundamentales, tienen que ver con la discusión en torno a lo que son las relaciones industriales	380	5799 5800 5801 5802 5803 5804 5805 5806 5807 5808 5809 5810 5811 5812 5813 5814 5815	clase. **La primera clase o las primeras clases, las más fundamentales, tienen que ver con la discusión en torno a lo que son las relaciones industriales**, ya que hay quienes suponen que las relaciones industriales es un problema de gerencia y eso es una verdad pero una verdad a medias. El mundo de las relaciones industriales es el mundo del trabajo y el trabajo existe a propósito de la existencia del trabajo formal, a propósito de las fábricas; pero también, el trabajo y las relaciones industriales existen en ausencia del trabajo, por lo tanto los temas que se privilegian son los que tienen que ver con la gestión de recursos humanos en la fábrica, pero

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		5816	también en su ausencia, el tema de los
		5817	actores que están en la informalidad y
		5818	ocurre que muchos estudiantes tienen una
		5819	visión segmentada de lo que significan las
		5820	relaciones industriales. Esta parte que si
		5821	se quiere son las primeras discusiones que
		5822	se realizan en el marco de la asignatura,
		5823	en el aula de clase, son de una riqueza
		5824	importante porque es la oportunidad que
		5825	nosotros tenemos de trasmitir a los
		5826	estudiantes las distintas líneas de
		5827	investigación, en donde como se puede
		5828	observar no todas mueren en el mundo de
		5829	la gerencia, en el mundo de la fábrica son
		5830	que acá se estudian temas de
		5831	informalidad, temas de mercados
		5832	laborales, temas que están vinculados a la
		5833	pobreza, a la calidad de vida, al trabajo
		5834	doméstico que justamente no es un
		5835	trabajo que tiene que ver con la fábrica, al
		5836	trabajo de los inmigrantes, al trabajo de la
		5837	gente que está en frontera. Esos son temas
		5838	que tienen que ser abordados por quienes
Una vez que se realizan estos debates, donde uno con sorpresa encuentra que los estudiantes se dan cuenta que eso también forma parte de aquellas cosas que hay que estudiar,…, se va haciendo todo un esfuerzo por lograr lo que nosotros llamamos el primer eje del programa, y es lograr un área de conocimiento que se desea estudiar	381	5839	estudian el mundo del trabajo. **Una vez**
		5840	**que se realizan estos debates, donde**
		5841	**uno con sorpresa encuentra que los**
		5842	**estudiantes se dan cuenta que eso**
		5843	**también forma parte de aquellas cosas**
		5844	**que hay que estudiar, de allí en**
		5845	**adelante van surgiendo las inquietudes**
		5846	**de los estudiantes, se va haciendo todo**
		5847	**un esfuerzo por lograr lo que nosotros**
		5848	**llamamos el primer eje del programa, y**
		5849	**es lograr un área de conocimiento que**
		5850	**se desea estudiar**, una línea de
		5851	investigación con la cual el alumno siente
		5852	algún tipo de identificación.
			E: La pregunta venía por lo siguiente. Como ya ustedes están en la escuela y estamos hablando de un estudiante que está en la fase terminal de la carrera, si nos retrotraemos a lo que es la

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
			metodología de la investigación, vio Métodos I en el primer semestre, vio Métodos II en el segundo semestre, y de allí él no tiene ninguna vinculación con asignaturas que le hablen de investigación, salvo que en otras asignaturas utilicen como estrategia la investigación; ustedes entonces se van a encontrar allí a un estudiante cuyos conocimientos de investigación son los obtenidos en Métodos I y Métodos II. Entonces, ¿cómo ha sido esa experiencia con esos estudiantes? ¿Cómo llegan esos estudiantes en cuanto a conocimiento de todo lo que tiene que ver con métodos, técnicas, procedimientos e instrumentos que tienen que ver con los diferentes paradigma de la investigación.
		5853	**I:** Ahí no hay una respuesta única porque
		5854	como dicen, ningún dedo de la mano es
		5855	igual. Allí llegan alumnos con digamos,
		5856	información importante de lo que fue su
		5857	transitar en las asignaturas de Métodos I y
		5858	Métodos II. Recuerdan incluso lo que
		5859	aprendieron, recuerdan el nombre de los
		5860	profesores, los nombran e incluso señalan
		5861	y agradecen lo mucho que pudieron haber
		5862	aprendido con un profesor de métodos de
		5863	investigación y sin ir muy lejos, yo soy
		5864	un ejemplo de eso. Yo recuerdo de mis
		5865	profesores de métodos los aprendizajes
		5866	que yo tuve al lado del profesor F. L., al
		5867	lado de la profesora B. de H., el profesor
		5868	R.S. Entonces, uno recuerda. Hay
		5869	alumnos que recuerdan lo que
		5870	aprendieron y que recuerdan al profesor y
		5871	valoran al profesor como que gracias a
		5872	Dios que buen aprendizaje que traigo.
		5873	Pero así como te digo eso, te digo que
		5874	también recibo alumnos que parece que
		5875	nunca hubiesen pasado por Métodos I
		5876	Métodos II, y no significa que el profesor

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		5877	de Métodos I y Métodos II no ha hecho el
		5878	trabajo, significa que hay alumnos de
		5879	alumnos, hay alumnos mucho más
		5880	comprometidos con sus estudios y hay
		5881	alumnos que son menos comprometidos
		5882	con sus estudios, y frente a esto uno se
Yo me atrevo a	382	5883	pregunta en donde estuvo el error. **Yo me**
adelantar dos grandes		5884	**atrevo a adelantar dos grandes errores.**
errores. El primero es		5885	**El primero es concebir las asignaturas**
concebir las		5886	**donde se imparte la investigación con**
asignaturas…con los		5887	**los mismos criterios con los cuales se**
mismos criterios con		5888	**imparte asignaturas tales como**
los cuales se imparte		5889	**Contabilidad**, de tal manera que uno
asignaturas tales		5890	observa que en el marco de estas
como Contabilidad		5891	asignaturas en donde la guiatura es
existen cursos que	383	5892	fundamental, **existen cursos que están**
están profundamente		5893	**profundamente hacinados** con lo cual,
hacinados		5894	el problema no está en el profesor sino
el problema está en	384	5895	que **el problema está en una institución**
una institución que no		5896	**que no ha tenido la posibilidad de**
ha tenido la		5897	**comprender que las asignaturas donde**
posibilidad de		5898	**se imparta, la naturaleza de estas**
comprender que las		5899	**asignaturas deben ser abordadas con**
asignaturas,…deben		5900	**otros criterios donde la masificación**
ser abordadas con		5901	**justamente se convierte en su peor**
otros criterios…		5902	**enemigo**, pero también, en otro lado
existe una	385	5903	pudiera estar en que **existe una**
desarticulación entre		5904	**desarticulación entre esos primeros**
esos primeros		5905	**semestres y el octavo o noveno donde**
semestres y el octavo		5906	**se imparten asignaturas como**
o noveno…		5907	**Proyectos de Investigación e**
debe haber un	386	5908	**Investigación Aplicada**. Por tanto, **debe**
mecanismo que		5909	**haber un mecanismo que asegure que**
asegure que no		5910	**no existan esas interrupciones en lo que**
existan esas		5911	**se quiere en el marco de la**
interrupciones en lo		5912	**investigación**, lograr en la investigación
que se quiere en el		5913	en las asignaturas de inicios de semestre y
marco de la		5914	las asignaturas que están comprendidas al
investigación		5915	final de la carrera, con lo cual debe existir
		5916	un carácter a de lo que debe ser la
		5917	investigación, para que haya articulación
		5918	una vez que el alumno termine el Ciclo

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		5919	Básico y una vez que el alumno llega a la
		5920	asignatura de Proyectos de Investigación
		5921	o a la asignatura de Investigación
		5922	Aplicada, como es el caso de la carrera de
		5923	Administración y Contaduría Pública.
			E: Teniendo en cuenta esos escenarios que acabas de plantear y centrándonos en los alumnos que no tienen ninguna motivación para la investigación, en los alumnos que solamente ven la asignatura como algo que los va a conducir a un trabajo de grado como requisito indispensable para obtener el título, ¿qué estrategias implementas, cómo haces para motivarlos? Y por otro lado, nos quedó pendiente lo de la evaluación.
		5924	**I:** La evaluación, voy a empezar por el
la evaluación que se realiza es continua…	387	5925	final de la pregunta, **la evaluación que se**
		5926	**realiza es continua y se busca como**
No se realizan exámenes escritos o se hacen pruebas, simplemente se hace un trabajo que se va revisando a lo largo de todo el semestre	388	5927	**propósito lograr la aprobación**. **No se**
		5928	**realizan exámenes escritos o se hacen**
		5929	**pruebas, simplemente se hace un**
		5930	**trabajo que se va revisando a lo largo**
		5931	**de todo el semestre**. Se evalúa
		5932	ciertamente, pero la persona lo entrega en
		5933	diversos momentos y en esos diversos
		5934	momentos presenta avances y va
		5935	mejorando el trabajo. Los niveles de
		5936	reprobación son mínimos porque
		5937	justamente el sistema de evaluación está
		5938	pensado, al menos pensado para que
		5939	absolutamente ningún estudiante se pueda
		5940	quedar. Si te hablo de este semestre que
		5941	recién está terminando esta semana, de
		5942	tres secciones de Proyectos que tengo
		5943	actualmente, se quedaron tres estudiantes,
		5944	tres estudiantes. Cuando y o reviso
		5945	porque se han quedado tres estudiantes,
		5946	es porque simplemente ellos abandonaron
La asignatura Proyectos de Investigación está	389	5947	y no volvieron más. **La asignatura**
		5948	**Proyectos de Investigación está**
		5949	**montada para que todo alumno que**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
montada para que todo alumno que cometa errores, algunas equivocaciones, se le da todas las oportunidades…		5950 5951 5952 5953 5954 5955	**cometa errores, algunas equivocaciones, se le da todas las oportunidades para que las vaya enmendando por la vía de los avances que se van entregando a lo largo de lo que es la asignatura**. **E:** Si, tomando en cuenta que el producto final tiene que ser el proyecto.
Nosotros no podemos perder tiempo para estar haciendo en las pocas horas de clase que si un examen, que si un quiz, que si una evaluación, eso no da tiempo	390	5956 5957 5958 5959 5960 5961 5962 5963 5964 5965 5966 5967 5968 5969 5970 5971 5972 5973 5974 5975 5976 5977 5978 5979 5980 5981 5982 5983 5984 5985 5986 5987 5988 5989	**I**: Exactamente, es el proyecto. **Nosotros no podemos perder tiempo para estar haciendo en las pocas horas de clase que si un examen, que si un quiz, que si una evaluación, eso no da tiempo**. Nosotros tenemos que agarrar la asignatura para reunirnos en grupo, en círculo, en donde cada uno de los alumnos va expresando sus dificultades y va expresando también sus avances, de tal manera que todos sabemos como estudiantes, lo que estamos haciendo todos y todos sabemos como todos van resolviendo y todos vamos sabiendo cuales obstáculos tenemos todos, de tal manera que se trata de una asignatura, que se trata de elaborar con una dinámica de carácter participativo, para que todos los alumnos sepan que trabajo están realizando los otros; pero al mismo tiempo los alumnos sepan como está realizando el alumno su propio trabajo. Esa ha sido una dinámica que se ha ido mejorando y que nos está dando resultados. Nosotros para motivar a los estudiantes lo que solemos hacer dentro de las limitaciones que comporta suponer que en dieciséis semanas se logra un proyecto de investigación, es que eventualmente pues, los invitamos a que compartan con profesores expertos en temas en particular o invitamos al coordinador del laboratorio de investigación para que nos explique la

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		5990	asignatura, cuales son los temas que se
		5991	están trabajando. Hacemos un puente
		5992	entre los alumnos y los profesores para
		5993	que tengan la posibilidad de conversar
		5994	con esos profesores que están trabajando
la asignatura	391	5995	sobre esos temas. De tal manera que **la**
Proyectos de		5996	**asignatura Proyectos de Investigación**
Investigación tiene un		5997	**tiene un esquema de evaluación**
esquema de		5998	**totalmente distinto al punto que**
evaluación totalmente		5999	**cuando nosotros tenemos que pasar las**
distinto al punto que		6000	**notas al sistema de Control de**
cuando nosotros		6001	**Estudios, siempre hay que agarrar**
tenemos que pasar las		6002	**"otros", porque las alternativas que**
notas al sistema…,		6003	**están allí no contemplan precisamente**
siempre hay que		6004	**lo que nosotros llamamos avances de**
agarrar "otros"…		6005	**investigación**. Eso te da una idea
Control de Estudios	392	6006	justamente como **Control de Estudios no**
no concibe ¿verdad?,		6007	**concibe ¿verdad?, no tiene dentro de**
no tiene dentro de sus		6008	**sus alternativas un sistema de**
alternativas un		6009	**evaluación distinto al examen escrito,**
sistema de evaluación		6010	**al examen oral, a la prueba, al parcial**.
distinto al examen			
escrito, al examen			**Informante Nº 6**
oral, a la prueba, al			**Profesor de Metodología Aplicada a las**
parcial			**Ciencias Administrativas**
			E: ¿Por qué eres profesor de metodología
			de la investigación y no de otra área
			disciplinaria?
si se quiere este… la	393	6010	**I:** Bueno, **si se quiere este… la selección**
selección no fue		6011	**no fue pensada okey**. Eh… simplemente
pensada okey		6012	creo que como muchos cuando
		6013	ingresamos a la universidad por concurso
		6014	de credenciales, se nos presenta una
		6015	variedad de opciones ¿no?, por lo menos
		6016	por esa inmadurez, quizás por esa
		6017	inexperiencia, por ese venir de una
		6018	universidad con unas características
		6019	completamente distintas a lo que es una
		6020	universidad de este tipo, la tradicional,
		6021	este… no conocía muy bien pues, la
		6022	estructura, el funcionamiento. Exacto, no
		6023	fue pensado y este… en mi caso pues por

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
alguien me sugirió bueno comienza por el Ciclo Básico, tiene unas ofertas quizás para tu ingresar y comenzar a hacer vida universitaria o carrera como docente	394	6024 6025 6026 6027 6028 6029 6030 6031 6032 6033 6034 6035 6036 6037 6038 6039 6040 6041 6042 6043 6044 6045 6046 6047 6048 6049 6050 6051 6052 6053 6054 6055 6056 6057 6058 6059 6060 6061 6062	esa misma inexperiencia de lo que es ingresar pues a una institución universitaria en calidad de docente, este…**alguien me sugirió bueno comienza por el Ciclo Básico, tiene unas ofertas quizás para tu ingresar y comenzar a hacer vida universitaria o carrera como docente**, quizás por allí tengas más oportunidades de ingresar que por las escuelas. Bueno, le hice caso a esta persona que ya tenía su tiempo y ingresé por allí y al principio había un poco en mí malestar ¿no?, un poco de incomodidad ¿no? porque por supuesto yo he visto una asignatura similar en el primer semestre, este… era como retomar aquello nuevamente, involucrarse en esa temática que no se profundizaron en aquel momento, pero bueno, poco a poco me fui adaptando pues. Comencé a leer, comencé a nutrirme, me dieron un programa… Siento que la inducción en ese momento fue muy corta, muy elemental, muy básica y eso me sentía, me generaba malestar, incomodidad ¿no?, porque sentía que estaba como que en un terreno en el cual no me sentía cómodo no, para moverme. **E:** Disculpa. ¿Estamos hablando cuando entraste a la Cátedra de Métodos I como profesor contratado? **I:** Métodos I como profesor contratado. Entonces bueno, este… eh… al principio pues me costaba un poco las lecturas, este… entender un poco algunos conceptos, eh… habían materiales bastante densos, pero me señalaban que en la medida que yo fuera trabajando con la asignatura y fuese leyendo, yo pudiera tener ciertos conocimientos un poco más sólidos. Me comenzó a gustar, me comenzó a gustar, comencé a manejar

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		6063	ciertas lecturas, este… sobretodo me
		6064	impactó mucho una lectura de Kapra, El
		6065	punto crucial. Me llamó mucho la
		6066	atención, este… la leía con los
		6067	muchachos en clase y sentía pues que con
		6068	ese tipo de lectura estaba ubicando al
		6069	estudiante en ese recorrido no. de, de, del
		6070	mundo en cuanto al desarrollo pues, del
		6071	conocimiento, de cómo aquellas personas
		6072	en aquellos momentos hacían sus
		6073	pruebas. Iniciaban con sus ideales y como
		6074	esas ideas tomaban cuerpo, y me pareció
		6075	bien interesante y poco a poco fue
		6076	adentrando pues al mundo de lo que era
		6077	este… la investigación, viéndolo desde la
		6078	perspectiva de una metodología, métodos
		6079	de investigación pues. Al principio
		6080	también fue un poco duro porque habían
		6081	una lecturas que para el nivel del
		6082	estudiante no estaban adaptadas, porque
		6083	consideraba, siempre he considerado que
		6084	el estudiante del bachillerato, sus
		6085	conocimientos son precarios, entonces era
		6086	tal vez también como elaborarlos, como
		6087	atraerlos hacia, hacia la asignatura y
		6088	incentivarles de que es una herramienta
		6089	que ellos tenían que utilizar durante toda
		6090	su carrera, prácticamente en todas las
		6091	asignaturas. Por ejemplo, saber fichar un
		6092	documento, este… saber entender las
		6093	ideas de un autor y como eh… plasmarlas
		6094	con sus deas, este… que supieran de que
		6095	hay que citar ideas de otras personas
		6096	porque son con las que nosotros
		6097	trabajamos, son con las que nosotros nos
		6098	vamos desarrollando y eso es importante.
		6099	Hay que respetarles el mérito a esas
		6100	personas. Por supuesto que era así como
		6101	un poco arar en el mar porque el
		6102	estudiante por su nivel de inmadurez de
		6103	bachillerato, pues no entiende esas cosas.
		6104	Para ellos esto es como un liceo mucho

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		6105	más grande pero de mayor status.
		6106	Entonces, bueno, yo trataba con los
		6107	talleres, llevarles casos prácticos, y bueno
		6108	el muchacho por ahí este… se iba
		6109	entusiasmando… Pero ingresé, digamos
		6110	por eso, porque alguien me orientó métete
		6111	por aquí.
			E: O sea que la prioridad para ti era que querías ser profesor universitario.
		6112	**I:** Sí.
			E: Pero no te detenías en el área.
		6113	**I**: En el área.
			E: Aja, y por oportunidad y…
		6114	**I:** Por sugerencias.
			E: Sugerencias de alguien. Digo oportunidad porque hubo el concurso…
		6115	**I:** Sí.
			E: Un requerimiento de personal.
		6116	**I:** Exacto. Al principio como le decía, me
		6117	sentí incómodo, me sentía mal porque por
		6118	supuesto era algo con lo cual no sabía
		6119	cómo manejarlo, pero poco a poco me fui
		6120	involucrando y me gustó, me comencé a
		6121	enamorar y comencé a comprar libros
		6122	sobre métodos, comencé a leer algunos
		6123	autores, este… sobre lo que es la teoría
		6124	del conocimiento, las distintas corrientes
		6125	del pensamiento científico y me fue
		6126	gustando y me di cuenta de que la lectura
		6127	pues no era tan densa, simplemente era un
		6128	rechazo en mí al principio, pero que
		6129	después me fui abriendo pues, me fui
		6130	abriendo tanto y me gustó pues. De hecho
comencé allí y nunca vi la posibilidad de cambiarme a otro departamento,…Me quedé allí pues. Me gustó	395	6131 6132 6133 6134	**<u>comencé allí y nunca vi la posibilidad de cambiarme a otro departamento, concursar en otro departamento. Me quedé allí pues. Me gustó</u>**. **E:** En el área de investigación.
		6135	**I:** En el área de investigación.
			E: Sólo que ahora estas en la escuela.
Cuando hubo el concurso de oposición	396	6136 6137	**I:** En la escuela igual. **<u>Cuando hubo el concurso de oposición igual, no hubo</u>**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
igual, no hubo que concursar en otra, en otro departamento ni en otra cátedra, sino que concursé en Proyectos de la Escuela de Relaciones Industriales, concursé en el Básico, en el Básico nuevamente y en la Escuela de Administración. O sea, siempre materias o cátedras afines a lo que yo venía trabajando.		6138 6139 6140 6141 6142 6143 6144 6145 6146 6147 6148

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		6170	pequeña encuesta, hacer entrevistas,
		6171	recoger cierta información, procesarla y
		6172	llegar a una conclusión de lo que está
		6173	ocurriendo en su ámbito laboral; o sea,
		6174	técnicas y procedimientos que los puedan
		6175	aplicar en su ámbito laboral. Pero la
		6176	siento muy precaria, la siento muy
		6177	descuidada, este… no se le da mayor
		6178	importancia. Ese proceso de investigación
		6179	desde… en la investigación en el proceso
		6180	de enseñanza y aprendizaje este… lo
		6181	hace, digamos que no fructífero porque
		6182	el, el docente bueno, ponemos nuestra
		6183	carga, ponemos nuestras ganas, nuestro
		6184	entusiasmo pero el estudiante no,
…no hay una cultura	400	6185	sobretodo **el estudiante en los primeros**
previa y entonces		6186	**semestres es muy apático hacia la**
siento eso, siento que		6187	**investigación, por supuesto porque no**
el trabajo se nos hace		6188	**hay una cultura previa y entonces**
pesado,		6189	**siento eso, siento que el trabajo se nos**
siento que de enseñar	401	6190	**hace pesado,** este… **siento que de**
si enseñamos aunque		6191	**enseñar si enseñamos aunque otros**
otros dicen que no,		6192	**dicen que no, que la investigación no se**
que la investigación		6193	**aprende**.
no se aprende.			**E:** Nos dicen que la investigación no se enseña, entonces esa es una cuestión que hay que también sopesarla. ¿Se enseña o no se enseña la investigación? ¿O se enseñan técnicas que es otra cosa? Y lo otro es ¿por qué los estudiantes son apáticos a la investigación? Habría que sopesar eso también. ¿Tendrá eso que ver con la concepción de asignatura? ¿Cómo lo ves tú?
		6194	**I:** Yo siento que es un poco de cultura en
		5195	el sentido de que en bachillerato… bueno,
la investigación	402	6196	en mi caso cuando yo lo viví pues, **la**
simplemente en		6197	**investigación simplemente en**
bachillerato y		6198	**bachillerato y primaria era transcribir**
primaria era		6199	**textualmente lo que estaba en los textos**
transcribir		6200	okey, y con eso investigaba. Algunas
textualmente…		6201	cosas nos quedaban en nuestra mente o

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		6202	entendíamos o comprendíamos mientras
		6203	transcribíamos del libro al cuaderno, de
		6204	un libro a una hoja. Eso era nuestro
		6205	proceso de investigación okey. Realmente
hoy en día sigue siendo igual a pesar de que en los liceos funcionan los festivales de ciencias	403	6206 6207 6208 6209 6210	no investigábamos y siento que **hoy en día sigue siendo igual a pesar de que en los liceos funcionan los festivales de ciencias** y ellos bueno, demuestran allí este… que han utilizado ciertos
		6211	procedimientos científicos para llegar a
		6212	unos resultados, a unas conclusiones;
cuando llegan aquí a la universidad, hay como que un desinterés, un desgano… la universidad no contribuye ¿verdad?, en buena medida y buena forma a fomentar este… ese auge de la investigación	404	6213 6214 6215 6216 6217 6218 6219 6220 6221 6222 6223 6224	pero **cuando llegan aquí a la universidad, hay como que un desinterés, un desgano**, este… siento que es que no hay mayor importancia y que no es culpa de nosotros porque es lo que estamos recibiendo del sistema educativo, entonces esa apatía, eso que viene por allí; y es que también **la universidad no contribuye ¿verdad?, en buena medida y buena forma a fomentar este… ese auge de la investigación** ¿en qué sentido? Bueno lo
		6225	vemos que… yo me imagino un profesor,
cuando yo le doy las técnicas al estudiante de hacer una investigación, ese profesor debe manejar también esas técnicas,…	405	6226 6227 6228 6229 6230 6231 6232	**cuando yo le doy las técnicas al estudiante de hacer una investigación, ese profesor debe manejar también esas técnicas, y en su informe de investigación debe darse cuenta si el estudiante las utilizó o no las utilizó, las aplicó o no las aplicó**. O sea, en un
		6233	informe o en la discusión debe evidenciar
		6234	que el muchacho conoce ciertas
		6235	herramientas. Pero cuando uno se da
en la Investigación Aplicada, sentimos que los tutores este… me dicen me nombraron tutor de un trabajo pero yo no tengo experiencia en investigación…	406	6236 6237 6238 6239 6240 6241 6242 6243	cuenta, en los actuales momentos **en la Investigación Aplicada, sentimos que los tutores este… en algunos casos han ido a mi cubículo, me dicen me nombraron tutor de un trabajo pero yo no tengo experiencia en investigación, yo lo único que tengo fue cuando hice mi tesis de pregrado**. Entonces ahí ya

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
ese profesor pues, en el momento de su desarrollo, de su ejercicio no podrá mucho ayudar al estudiante ni tampoco darse cuenta o percatar si el muchacho de verdad está aplicando ciertas herramientas, ciertas técnicas…	407	6244 6245 6246 6247 6248 6249 6250 6251 6252 6253 6254 6255	estamos viendo de que ese estudiante, **ese profesor pues, en el momento de su desarrollo, de su ejercicio no podrá mucho ayudar al estudiante ni tampoco darse cuenta o percatar si el muchacho de verdad está aplicando ciertas herramientas, ciertas técnicas, este… y que está llevando una investigación de buena manera y que ha un procedimiento que le da rigurosidad científica**. Entonces por ahí veo que en el caso de la universidad pues, hay, hay esa
el estudiante siente pues que… eh… está así como en el aire, en las nubes	408	6256 6257 6258 6259 6260	falta y por lo tanto **el estudiante siente pues que… eh… está así como en el aire, en las nubes**. No todos, no Hay profesores que les dan ciertos tips, les dan cierta información, el estudiante se ayuda;
en cierta medida muchos profesores pues no sienten la investigación como una actividad que ellos deben ejercer	409	6261 6262 6263 6264 6265 6266 6267 6268 6269 6270	pero **en cierta medida muchos profesores pues no sienten la investigación como una actividad que ellos deben ejercer** como docentes porque la Ley de Universidades lo establece pues, que la función de la universidad es docencia, extensión e investigación. Entonces eso como que está en tercer plano, en último plano y no nos desarrollamos hacia allá. Uno de los
…hace falta aquí a nivel docente, este… formación en investigación porque muchos profesores si estamos haciendo maestrías, especializaciones, eh… pero entonces cuando son tutores, los que nos dicen es yo no se nada de metodología de la investigación	410	6271 6272 6273 6274 6275 6276 6277 6278 6279 6280 6281 6282 6283 6284 6285	factores que **siempre hemos discutido en la cátedra es que hace falta aquí a nivel docente, este… formación en investigación porque muchos profesores si estamos haciendo maestrías, especializaciones, eh… pero entonces cuando son tutores, los que nos dicen es yo no se nada de metodología de la investigación**. Entonces yo digo bueno pero entonces, tu como investigador también con trabajos de ascenso, con publicaciones eh… tienes proyectos afiliados al CDCH… ¿cómo queda allí? Entonces yo lo se pero no se lo trasmito al estudiante, o sea, yo lo sé

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		6286	pero no se explicárselo al estudiante.
			E: ¿Eso que me estas planteando entonces tendría que ver con lo que es la importancia que tu consideras que tiene la investigación? ¿Qué importancia le das a la investigación como función de la universidad y como proceso dentro de la formación de los estudiantes, en este caso, de la carrera de Administración?
		6287	**I:** Ujú.
			E: ¿Qué importancia le das a eso, a la investigación dentro de esos dos ámbitos, la universidad como institución, la facultad como institución y lo que es la formación de los estudiantes?
		6288	**I:** Bueno si, si siempre decimos que la
		6289	universidad es donde se construye el
		6290	conocimiento, es una institución donde el
		6291	conocimiento debe aflorar, debe
		6292	ampliarse, debe mejorarse, este… bueno,
		6293	ella como institución tiene una gran
		6294	importancia. Ahora, la cuestión radica en
		6295	si la universidad está canalizando sus
		6296	esfuerzos hacia allá, este… ¿hay
hay personas que		6297	recursos? Si hay recursos eh… hay quizás
quieren hacer	411	6298	motivación **hay personas que quieren**
investigación pero		6299	**hacer investigación pero están solas**
están solas…		6300	**eh… no conocen si hay grupos de**
		6301	**investigadores, personas que están**
hay un poco de	412	6302	**investigando** eh… **hay un poco de**
desinformación… eso		6303	**desinformación sobre por ejemplo…**
hace que se sienta que		6304	**me preguntan: Mira cuales son las**
algunos profesores		6305	**pautas para publicar un artículo en**
quizás tengan ganas		6306	**una revista arbitrada okey, que**
de publicar, tengan		6307	**características tiene eh… eso hace que**
ganas de escribir pero		6308	**se sienta que algunos profesores quizás**
no saben cono hacerlo		6309	**tengan ganas de publicar, tengan ganas**
		6310	**de escribir pero no saben cono hacerlo**.
		6311	Entonces, la universidad siento que debe
		6312	canalizar más su esfuerzo hacia allá y
		6313	para mi es importante porque si estamos
tenemos una	413	6314	hablando de investigación y **tenemos una**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
masa de estudiantes con mucha creatividad, con muchas ideas que pueden surgir de allí, pero nosotros los profesores este… no sabemos canalizar esas ideas		6315 6316 6317 6318 6319 6320 6321 6322 6323	**masa de estudiantes con mucha creatividad, con muchas ideas que pueden surgir de allí, pero nosotros los profesores este… no sabemos canalizar esas ideas**, esa creatividad, de tal manera, de tal manera que el muchacho en Administración los pueda aflorar, los pueda demostrar, este…. creo que esa formación siempre va a estar relegada. Y
y que ellos pudieran también participar en grupos, en grupos de investigación….	414	6324 6325 6326 6327 6328 6329 6330 6331	no… **y que ellos pudieran también participar en grupos, en grupos de investigación. Donde haya, exista por ejemplo un grupo de tres profesores haciendo investigación en una determinada área, que ellos puedan involucrarse, que ellos puedan incorporarse** okey. Por eso digo que hay
a lo mejor si hay grupos y uno no lo sabe, o cada quien está investigando por su lado okey, cada quien está publicando por aquí por allá o está haciendo algún trabajo de investigación de manera aislada, en pequeñas cofradías que son muy exclusivas	415	6332 6333 6334 6335 6336 6337 6338 6339 6340 6341 6342 6343 6344 6345 6346 6347 6348 6349 6350 6351 6352 6353 6354	un poco de desinformación, porque **a lo mejor si hay grupos y uno no lo sabe, o cada quien está investigando por su lado okey, cada quien está publicando por aquí por allá o está haciendo algún trabajo de investigación de manera aislada, en pequeñas cofradías que son muy exclusivas**. **E:** Sindicatos como les dice C., sindicatos. **I:** Entonces este… por lo tanto siento que debe ser bien importante… Quizás también hay un poco a subestimar. Yo recuerdo le escuché a una profesora… me dijo: yo ahora que estoy haciendo mi doctorado es que estoy escribiendo, me estoy atreviendo a escribir. Y yo ¿por qué profesora? Es que yo tenía mis ideas, pero yo siempre siento que me estoy subestimando, o sea, que lo que yo escribo no vale, no tiene valor, no tiene valor agregado, y es que también hay otro factor, que siento que cuando yo voy a escribir me lo van a destrozar, pero ya aprendí que con el destrozo es que yo

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		6355	puedo mejorar mi producto. Entonces
		6356	quizás también hay ese temor de que lo
		6357	que yo voy a producir quizá me lo van a
		6358	cuestionar, me lo van a rebatir eh…. Me
		6359	voy a sentir como que descubierto, de que
		6360	siendo profesor universitario bueno, no
		6361	esté haciendo aportes significativos a la
Quizás la gente tienda a subestimarse y no ha hacer cosas que puedan ser muy valiosas, pero quizás no las hace por el temor a que se las puedan descalificar y bueno	416	6362	academia, entonces uno eh… **Quizás la**
		6363	**gente tienda a subestimarse y no ha**
		6364	**hacer cosas que puedan ser muy**
		6365	**valiosas, pero quizás no las hace por el**
		6366	**temor a que se las puedan descalificar**
		6367	**y bueno**…
			E: ¿Eso en el caso de los profesores?
		6368	**I:** De los profesores.
			E: ¿Pero qué importancia le das en el caso de los estudiantes?
		6369	**I:** Debe ser bien importante porque
durante toda su carrera ellos deben hacer investigación en sus asignaturas	417	6370	sabemos que **durante toda su carrera**
		6371	**ellos deben hacer investigación en sus**
		6372	**asignaturas**. Tiene que ser muy
		6373	importante pero el problema está que si
		6374	nosotros los profesores no contamos con
		6375	esas herramientas, como se las podemos
		6376	transmitir a ellos. Como le decía, este…
		6377	sucede pues, ellos ven Métodos I en el
		6378	primer semestre pero hasta ahí, ya eso no
		6379	lo aplico, ya yo me olvidé de eso okey;
		6380	pero si en cada trabajo de otra asignatura
		6381	un profesor le dice: mira, para la
		6382	presentación de tu informe, etc., debe
		6383	tener una estructura, eso debe contener
		6384	tales elementos, ahí se debe evidenciar
		6385	este… cuales fueron las pautas que tu
		6386	aplicaste ¿verdad?, cual fue el
		6387	procedimiento que llevaste a cabo, y
		6388	pues, eso debe darte un resultado
		6389	significativo con valor añadido ¿verdad?
		6390	De tal manera de que cada vez que tu
		6391	vayas a realizar tu proceso de
		6392	investigación, pues exista un informe en
		6393	el cual se evidencie ¿verdad? Como

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		6394	utilizaste y combinaste todas esas
		6395	herramientas para llegar a un resultado.
si los profesores pues, tenemos carencias y además no estamos formados en esa área, difícilmente podemos ayudar al estudiante	418	6396	Pero **si los profesores pues, tenemos**
		6397	**carencias y además no estamos**
		6398	**formados en esa área, difícilmente**
		6399	**podemos ayudar al estudiante**.
			E: ¿Algo así como que no podemos dar lo que no tenemos?
		6400	**I:** Exactamente.
			E: ¿Cómo están trabajando ustedes en su cátedra? ¿Se acepta la posibilidad de que el estudiante se inserte en uno u otro paradigma o hay la exigencia de que tiene que ser cuantitativo o cualitativo? ¿Cómo están manejando lo de los paradigmas en ciencias sociales allá en la cátedra de ustedes y cómo lo estás manejando tú?
estamos trabajando básicamente con el paradigma cuantitativo	419	6401	**I:** Para mí, **estamos trabajando**
		6402	**básicamente con el paradigma**
		6403	**cuantitativo**, el tradicional. Es cierto,
		6404	ellos tienen que presentar un producto ya
		6405	sea este… ubicado en una realidad
		6406	administrativa o en la realidad contable,
		6407	no tiene que ser exclusivamente para uno
que los futuros contadores tengan que hacer su trabajo en el área netamente contable, sino que se les permite y pueden conformar equipos combinados, estudiantes de administración y contaduría	420	6408	o para otro; es decir, **que los futuros**
		6409	**contadores tengan que hacer su trabajo**
		6410	**en el área netamente contable, sino que**
		6411	**se les permite y pueden conformar**
		6412	**equipos combinados, estudiantes de**
		6413	**administración y contaduría**. Es cierto
		6414	eso, se realiza un proyecto de
		6415	investigación donde se aborda una
		6416	situación, una problemática en un ámbito
		6417	de trabajo este… o en una institución o un
		6418	trabajo realmente; una investigación de
		6419	carácter documental digamos, por lo
		6420	general siempre genérica ¿no?, con
…las investigaciones están ubicadas hacia... el trabajo de campo, pero con el paradigma cuantitativo	421	6421	conclusiones muy generales. **Pero más**
		6422	**que todo, siempre las investigaciones**
		6423	**están ubicadas hacia lo que es el**
		6424	**trabajo de campo, pero con el**
		6425	**paradigma cuantitativo**. Este… con

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
respecto al paradigma cualitativo…, en mi caso no lo he trabajado y no sé si han desarrollado investigaciones bajo ese esquema, bajo el esquema cualitativo	422	6426 6427 6428 6429 6430 6431 6432 6433	**respecto al paradigma cualitativo, de verdad que yo hasta los momentos, en mi caso no lo he trabajado y no se si han desarrollado investigaciones bajo ese esquema, bajo el esquema cualitativo**. Este… a mi modo de ver y una vez lo comenté con una profesora en el doctorado, que una de las cosas por las
quizás la investigación cualitativa,… no se ha desarrollado es porque son muy pocas las personas que saben manejar las herramientas y las técnicas. Todos nos hemos formado bajo el paradigma tradicional…	423	6434 6435 6436 6437 6438 6439 6440 6441 6442 6443 6444	cuales a mi modo de ver, **quizás la investigación cualitativa, el paradigma de investigación cualitativa no se ha desarrollado es porque son muy pocas las personas que saben manejar las herramientas y las técnicas**. **Todos nos hemos formado bajo el paradigma tradicional, el paradigma cuantitativo y bueno, por ahí nos enfrascamos no y desarrollamos nuestro proceso de investigación**. Este… está abierto porque
el programa de hecho plantea la posibilidad de trabajar con paradigmas…	424	6445 6446 6447 6448	**el programa de hecho plantea la posibilidad de trabajar con paradigmas cuantitativo y cualitativo**. Quizás también lo he comentado con algunos
nos vamos para el paradigma cuantitativo porque…	425	6449 6450 6451 6452	profesores, que **nos vamos para el paradigma cuantitativo porque quizás la mayoría de allá estamos formados en ciencias con un alto componente numérico** y por ejemplo, yo lo veo
en el caso del estudiante de contaduría, su formación es muy operativa, su formación es más que todo de estructuras matemáticas…	426	6453 6454 6455 6456 6457 6458 6459 6460 6461 6462	**en el caso del estudiante de contaduría, su formación es muy operativa, su formación es más que todo de estructuras matemáticas**, suma, resta, multiplicación, resultado; y por supuesto, una formación netamente numérica. Este… eh… **se les hace fácil en términos de utilizar una investigación la cual arroja resultados promedios**
A los estudiantes de administración bueno…también tiene ciertas asignaturas que son más de	427	6463 6464 6465 6466 6467	okey. **A los estudiantes de administración bueno…a pesar de que también tiene su alto componente numérico, también tiene ciertas asignaturas que son más de**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
interpretación, más de análisis, más de situación de casos, estudiar la realidad y comprenderla. A ellos quizás se les haría un poco más fácil.		6468 6469 6470 6471 6472 6473 6474 6475 6476 6477 6478 6479 6480 6481 6482 6483 6484 6485 6486 6487 6488 6489 6490	**interpretación, más de análisis, más de situación de casos, estudiar la realidad y comprenderla. A ellos quizás se les haría un poco más fácil**, de hecho, una vez comentando con la profesora de un trabajo sobre ética y ella este… ella insinuó a los estudiantes que esa investigación sería ideal llevarla por… utilizando el paradigma cualitativo. Es ideal porque era una temática que básicamente era mejor llevarla por esa vía. Este… cuando ellos se lo plantearon a su tutor, él dice que no porque no tiene idea de que es investigación cualitativa, de que es eso de investigación cualitativa, este… ni sabía como se manejaba, que para él era más fácil pues que le hablaran de construcción de objetivos, de una justificación, porque no lo entendía pues, no sabía como manejar eso. Entonces me lo consulta y yo le digo bueno G. eso es parte un poco de, de la formación de lo que nosotros hablamos pues. **E:** Bueno, en todo caso, partiendo de lo que habíamos dicho al principio, de que el producto de los estudiantes tiene que se un proyecto de investigación, entonces, tus vivencias, tus experiencias. Tenemos catorce semanas de un semestre. Con la visión de asignatura, tú tienes secciones asignadas con determinado número de alumnos; esas secciones tienen un horario y un aula asignada. Entonces, ¿cuáles son tus estrategias de haya producido un proceso de aprendizaje?
Primero que nada, … se les señala bueno… que la finalidad de la asignatura es ayudarles a construir ese producto final…	428 429	6491 6492 6493 6494 6495 6496 6497	**I:** Okey. **Primero que nada, ellos deben conformar sus equipos**, este… **se les señala bueno… que la finalidad de la asignatura es ayudarles a construir ese producto final que es el proyecto de investigación**, pero que ese proyecto de investigación debe estar enmarcado en

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		6498	una realidad administrativa en la cual
		6499	ellos puedan abordarlo este… y que esa
		6500	realidad les sirva a ellos eh… como
		6501	elemento para desarrollar todas sus
		6502	inquietudes eh… poner en práctica sus
		6503	conocimientos ¿verdad?, y bueno,
		6504	proponer ideas o alternativas o soluciones
		6505	para corregir esa situación okey… este…,
		6506	para conocimiento de que la investigación
		6507	va dirigida a eso pues, a plantear y
		6508	buscarle solución a las cosas, lo que está
		6509	fallando o comportándose de una manera
		6510	irregular. Este…, lo primero que hago
		6511	con ellos para saber pues que opinan ellos
		6512	de la investigación, primero que nada que
		6513	les suena, con que se come eso… este…
		6514	para que creen ellos que les puede servir,
		6515	donde lo pueden aplicar… Eso es lo que
		6516	yo hago como para romper un poco el
		6517	hielo y que me digan pues que… Este…
		6518	la pregunta adicional: ¿qué esperan
		6519	ustedes de esta asignatura? Okey.
Aunque la tenemos como un asignatura, pero yo no la concibo como una asignatura	430	6520	**Aunque la tenemos como un**
		6521	**asignatura, pero yo no la concibo como**
		6522	**una asignatura**. ¿Por qué? Bueno porque
		6523	aquí ustedes tienen que traer un producto,
		6524	un resultado ¿verdad?, que sus ideas
		6525	plasmas en el papel en términos a un
		6526	desarrollo de una investigación, pero que
tiene la característica de una asignatura, …porque hay unos procesos…	431	6527	**tiene la característica de una**
		6528	**asignatura, bueno porque hay unos**
		6529	**procesos de evaluación, hay unos**
		6530	**horarios de clase, unos horarios de**
les doy la estructura, los componentes de lo que debe contener su informe de investigación	432	6531	**consulta, este**… Y luego eh… **les doy la**
		6532	**estructura, los componentes de lo que**
		6533	**debe contener su informe de**
		6534	**investigación**. Luego de allí este… le
		6535	pido a ellos que me hablen en una clase,
		6536	les sugiero que si ya están trabajando en
		6537	el área, ubíquense en su empresa,
		6538	pequeña, mediana, comercial, industrial,
		6539	de servicios; hay muchas situaciones allí,

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		6540	irregulares, anormales que ustedes hace
		6541	tiempo están visualizando y que tienen
		6542	una idea que les pudiera servir para
		6543	corregir; ya por allí ustedes comienzan a
		6544	reflexionar, a preguntar. Pregúntenle a
		6545	sus compañeros de trabajo este… ¿Por
		6546	qué creen ustedes que viene ocurriendo
		6547	tal cosa? ¿Cómo creen que se pudiera
		6548	corregir? ¿Por qué creen que está
		6549	pasando? Ahí comienzan ustedes a
		6550	despertar su curiosidad como
		6551	investigadores okey, en su realidad, en su
		6552	mundo laboral en el cual ustedes
		6553	comparten ocho horas de trabajo con esas
Entonces les digo: ustedes pueden sacar una situación…	433	6554	personas. **Entonces les digo: ustedes**
		6555	**pueden sacar una situación y comenzar**
		6556	**a desarrollarla**. Como yo no conozco lo
yo necesito que usted me lo explique, entonces tráigame un papel de trabajo donde ustedes narren lo que está pasando de acuerdo a la información previa	434	6557	que se presenta allá **yo necesito que**
		6558	**usted me lo explique, entonces**
		6559	**tráigame un papel de trabajo donde**
		6560	**ustedes narren lo que está pasando de**
		6561	**acuerdo a la información previa** okey, y
		6562	por ahí empezamos a trabajar. Ahora yo
		6563	quiero que tú lo compartas con tu tutor, si
		6564	está de acuerdo, si le parece o él tiene otra
		6565	idea, De repente él tiene una línea de
		6566	investigación, está haciendo un proyecto
		6567	y por ahí quizás te pueda mostrar también
		6568	una posibilidad. Pero lo que busco es eso,
		6569	este… bueno, entonces comenzamos allí
		6570	a que me traten en dos cuartillas esa idea
		6571	de investigación este… narrándome allí
		6572	que es lo que viene ocurriendo, como,
		6573	porque viene pasando, en que momento
		6574	se da, quienes se ven afectados por esa
		6575	situación que tu haz venido observando,
		6576	este… pídele la opinión a tus
		6577	compañeros, como lo ven ellos, si lo ven
		6578	igual o si lo en diferente, y bueno, vas
		6579	ampliando tu capacidad de análisis, vas
		6580	tomando en cuenta las ideas de tus
		6581	compañeros que a lo mejor no son las

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		6582	mismas que las tuyas, pero son tan
		6583	importantes porque te dan otra óptica de
		6584	la situación. Y yo les pongo un ejemplo:
		6585	mire eso es como que nos fuéramos por
		6586	grupo, fulano se paró en el cerro El Café,
		6587	el otro se paró en el cerro La Guacamaya,
		6588	el otro subió el cerro El Morro y el otro
		6589	subió el cerro El Trigal, y de ahí todos
		6590	estamos viendo la ciudad, sólo que tu la
		6591	ves desde una óptica, fulano la ve desde
		6592	aquella óptica y yo la veo desde esta
		6593	óptica; así es una forma de concebir la
		6594	investigación, o sea, como las personas
		6595	que giran alrededor de esa situación
		6596	pueden mirarla.
			E: Si. ¿Cuándo me estas planteando eso me estás hablando en forma individualizada porque se supone que cada estudiante te va a traer su inquietud?
		6597	**I:** Por equipo.
			E: ¿Qué estrategias utilizas?
Hay días en los cuales si hay clases magistrales, se les dan sus pautas, preparo mis clases, llevo mis láminas, este… llevo este… textos y los pongo a leer	435	6598	**I: <u>Hay días en los cuales si hay clases magistrales, se les dan sus pautas, preparo mis clases, llevo mis láminas, este… llevo este… textos y los pongo a leer</u>** okey, sobre todo si vamos a hablar
		6599	
		6600	
		6601	
		6602	
		6603	de la construcción de los objetivos, les
		6604	llevo varios textos ¿verdad?, que dice
		6605	fulano con respecto a los objetivos, y
		6606	comienzo a copiar en la pizarra aspectos
		6607	importantes okey. De lo que debe
		6608	contemplar la elaboración, la redacción
		6609	de un objetivo, lo que debe contener
luego que le doy las pautas hacemos algunas actividades…	436	6610	okey. Este… **<u>luego que le doy las pautas hacemos algunas actividades en clase, ejercicios muy pequeños</u>**. Por ejemplo,
		6611	
		6612	
me llevo por ejemplo, unos objetivos distintos, se los doy en grupos y comenzamos a discutir	437	6613	**<u>me llevo por ejemplo, unos objetivos distintos, se los doy en grupos y comenzamos a discutir:</u>** ¿qué ven
		6614	
		6615	
		6616	ustedes este, de este objetivo con respecto
		6617	a lo que les di en las pautas? Me dicen
		6618	profesor está incompleto porque la meta

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		6619	principal que se planteó allá no se ve aquí
		6620	al final, este… yo siento que primero
		6621	debía ser tal objetivo porque debe
		6622	comenzar por esta primera actividad que
		6623	es la más sencilla; luego hablamos el, la
		6624	segunda fase, la tercera, para finalmente
		6625	llegar a lo que quiero llegar okey. En esa
		6626	dinámica ellos se van dando cuenta ¿no?
		6627	De repente les coloco cuando el objetivo
		6628	está mal redactado, si tiene coherencia
		6629	con el título del trabajo para que se
		6630	percaten si hay conexión entre lo que dice
		6631	el título y lo que dice el objetivo general.
		6632	Ese tipo de actividades… les llevo por
		6633	ejemplo un planteamiento de problema en
		6634	tres páginas, en tres hojitas, este… lo
		6635	vamos leyendo, nos paseamos por los
		6636	párrafos y nos preguntamos ¿qué quiere
		6637	decir la persona es este párrafo?, ¿que
		6638	intenta descubrir? Ah bueno profesor, ahí
		6639	se describe tal cosa y tal cosa. En este
		6640	momento, ¿cuáles son los párrafos
		6641	introductorias del texto? Bueno, los
		6642	párrafos introductorias están al final pero
		6643	no deben estar allí, deben estar al inicio,
		6644	debería comenzar con, o había otro, no
		6645	profesor, yo partiría de tal idea okey. ¿Es
		6646	válido que yo parta de tal de tal idea?
		6647	Entonces ahí discutimos okey. Entonces
esos talleres, esa asesoría en clase nos permite complementar la información teórica, la clase magistral con los ejemplos, de tal manera que ellos tengan una visión este… más o menos clara de los elementos que su informe debe contener.	438	6648 6649 6650 6651 6652 6653 6654	**<u>esos talleres, esa asesoría en clase nos permite complementar la información teórica, la clase magistral con los ejemplos, de tal manera que ellos tengan una visión este… más o menos clara de los elementos que su informe debe contener</u>**. **E:** ¿Qué evalúas en el trabajo de los estudiantes? y ¿cómo expresas esa evaluación dentro de las exigencias de Control de Estudios?
		6655 6656	**I:** Bueno, cierto sí, en la cátedra, al inicio del semestre se elabora un plan de

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		6657	evaluación con sus lapsos de tiempo y los
		6658	componentes que se van a evaluar durante
		6659	todo el semestre, o sea, las guías de ese
		6660	proyecto que se va a evaluar. Este… por
		6661	supuesto eh… cada evaluación en su
		6662	lapso de tiempo, el estudiante debe hacer
		6663	una, una evaluación formativa que son las
		6664	sesiones que hacemos prácticamente en el
		6665	salón de atención a los estudiantes, donde
		6666	ellos llevan su papel de trabajo okey; y
		6667	bueno, ahí le vamos dando el feedback a
		6668	esas ideas que ellos van desarrollando
		6669	okey. Las veces que ellos quieran ir, se
		6670	les da de dos semanas aproximadamente
		6671	para que ellos vayan y hagan su consulta
		6672	y mejoren su papel de trabajo, Para luego
		6673	vendrá la calificación oficial pues, cuando
		6674	ellos hacen el primer avance okey. Este…
		6675	por supuesto como una asignatura pues,
		6676	tenemos nuestros lapsos de tiempo.
		6677	Uno… tratamos en lo posible de
		6678	involucrar, involucrar al tutor porque
		6679	sabemos que algunos tutore, no todos, no
		6680	se involucran en el proceso y
		6681	prácticamente la responsabilidad es
		6682	nuestra en la confección de ese producto
		6683	final. Este… ¿cómo podemos
		6684	involucrarlo?, bueno, lo único que
		6685	podemos hacer, lo que está a nuestro
		6686	alcance, es... bueno mira, traiga el
		6687	informe firmado por el tutor, y como
		6688	evidencia o suponemos que por lo menos
		6689	lo leyó y está de acuerdo con algunas
		6690	cosas okey. Hay otros tutores que bueno
		6691	sí, hacen observaciones y uno observa en
		6692	el borrador que ahí las tiene pues las
como asignatura yo te lo digo, tenemos salones designados, tenemos plan de evaluación, tenemos un programa,…	439	6693	observaciones que hace. Pero igual**, como**
		6694	**asignatura yo te lo digo, tenemos**
		6695	**salones designados, tenemos plan de**
		6696	**evaluación, tenemos un programa,**
		6697	**tenemos unos lapsos de tiempo,**
		6698	**recurrimos a las clases magistrales**, nos

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		6699	ayudamos con nuestros recursos, con
		6700	nuestros medios para trasmitir la clase;
hay unas semanas de	440	6701	**hay unas semanas de asesorías, de**
asesorías, de consultas		6702	**consultas y en las cuales se realiza una**
y en las cuales se		6703	**evaluación formativa y luego hay una**
realiza una evaluación		6704	**evaluación sumativa. Entregada esta**
formativa y luego hay		6705	**evaluación sumativa, volvemos otra vez**
una evaluación		6706	**al aula, este… al llegar les entrego su**
sumativa. Entregada		6707	**informe y les doy feedback**, o sea, les
esta evaluación		6708	señalo las observaciones que les coloqué,
sumativa, volvemos		6709	donde deben mejorar okey: mira aquí
otra vez al aula,		6710	falta ese detalle, debes mejorar aquí,
este… al llegar les		6711	tienes que ampliar, revisa acá, revisa allá.
entrego su informe y		6712	Este… esa mejora la vemos al final
les doy feedback		6713	cuando ya ellos entregan su proyecto, su
Mientras tanto,	441	6714	producto ves, al final. **Mientras tanto,**
volvemos les damos		6715	**volvemos les damos las pautas,**
las pautas, utilizamos		6716	**utilizamos la misma dinámica para**
la misma dinámica		6717	**elaborar la segunda fase del informe**, y
para elaborar la		6718	así sucesivamente.
segunda fase del			**E:** Eso supone que el lugar de encuentro
informe			con el estudiante es básicamente el aula,
			en el caso de ustedes que tienen un salón
			de atención pero siempre dentro de los
			espacios de la facultad. ¿Ustedes utilizan
			algún otro escenario? ¿Salen con los
			estudiantes a una realidad concreta?
		6719	**I:** No, no.
			E: Solamente desarrollan sus actividades
			en el aula.
Sí, sí, utilizamos sólo	442	6720	**I: Sí, sí, utilizamos sólo esos espacios**.
esos espacios			**E:** Mira, ¿y como experiencia personal,
			cómo involucras a los estudiantes con tus
			actividades investigativas? ¿Tienes
			productos investigativos?
		6721	**I:** Sí, publicaciones no, publicaciones no.
		6722	Este… lo que son nuestros productos
		6723	eh… ahorita acabo de realizar uno con
		6724	una compañera, un crédito que se tenía en
		6725	el CDCH, que por cierto lo entregamos
		6726	hace quince días, este…. Bueno, y ahorita
		6727	que estoy en el doctorado, que me está

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		6728	obligando a hacer publicaciones, porque
		6729	anteriormente no las estaba haciendo.
			E: Lo preguntaba porque creía que ya tenías cierto camino avanzado en experiencia investigativa, y lo que quería saber era como involucras a los estudiantes en esas actividades, ya que pensé que tuvieras alguna línea de investigación, que estabas haciendo alguna investigación.
		6730	**I:** Bueno, yo estoy dentro de las líneas de
		6731	investigación, adscrito a una línea en el
		6732	famoso catálogo que tenemos allí de
		6733	oferta ¿no?, para los estudiantes. Allí
		6734	estamos L.M. y yo en una línea de
		6735	investigación.
			E: ¿Es la misma que está en el CISET?
		6736	**I:** Aja, exactamente en el CISET. Este…
		6737	ahí en la escuela pues, estamos allí en esa
		6738	línea de investigación eh… hace dos o
		6739	tres semestres tuvimos, L.M. tuvo unos
		6740	estudiantes los cuales estaba asesorando,
		6741	tutoriando, y yo tuve un grupo de
		6742	estudiantes es cual también estaba
		6743	asesorando. En los actuales momentos no
		6744	tengo grupos asignados… hubiese
		6745	querido utilizar mi, mi persona como
		6746	recurso para su investigación, eh… ¿no?
		6747	¿Cómo los involucro? Bueno, los
		6748	involucro a través de mis experiencias
		6749	que he tenido en investigación este… en
		6750	cuanto a como es este proceso de
		6751	adentrarse en la búsqueda de información,
		6752	en, en, en, en leer, en documentarse, en el
		6753	ser reflexivo con lo que estoy leyendo, no
		6754	leer por leer, sino preguntarme acerca de
		6755	lo que he leído, captar cual es el mensaje.
		6756	Es una forma como que de despertarles
…una debilidad como tal, es el poco hábito de la lectura	443	6757	porque siento que **una de las debilidades**
		6758	**que, que tienen los estudiantes, es que**
		6759	**una debilidad como tal, es el poco**
		6760	**hábito de la lectura**.

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
			E: Yo no diría un poco, es nulo.
		6761	**I:** Yo digo poco porque bueno, en algunas
		6762	asignaturas como por ejemplo
		6763	Comportamiento Organizacional, yo les
		6764	veo a ellos que cargan sus guías y a
		6765	algunos los veo leyendo. Claro, son tres o
		6766	cuatro hojitas ¿no? Me imagino que
		6767	bueno, si lo está leyendo es porque eh…
		6768	siente interés… y ayer que me
		6769	sorprendió, primera vez que veía un
		6770	estudiante de aquí en el postgrado en un
		6771	pasillo con un libro, leyendo el sólo en el
		6772	pasillo. Me llamó la atención porque no
		6773	lo veía, veo más jugando baraja okey, o
		6774	veo más escuchando música en un
		6775	pasillo; y me llamó la atención él con su
		6776	libro, sentado. Un librito pequeño y había
		6777	leído bastante.
			E: ¿Y le preguntaste que estaba leyendo?
		6778	**I:** No porque estaba concentrado. Él
		6779	estaba concentrado, pero me impactó
		6780	porque era la primera vez que yo veía a
		6781	un estudiante que de verdad, sentado en
		6782	un pupitre el sólo leyendo, o sea, un libro.
			E: Esas son sorpresas que uno se lleva. Pensando que los procesos de investigación tienen que ser para producir conocimientos, ¿Qué crees tú que logramos al final en nuestras cátedras, que se produzcan saberes o conocimientos? ¿En el caso de los estudiantes qué se produce?
Yo siento que terminamos es conduciendo un proceso, realmente no creo que se produzca un conocimiento	444	6783 6784 6785 6786 6787 6788 6789 6790	**I: <u>Yo siento que terminamos es conduciendo un proceso, realmente no creo que se produzca un conocimiento</u>**. No. Conducimos un proceso que no sabemos si se va a completar, si se va a finalizar porque probablemente el tutor decida cambiar eso, utilizar otra cosa, o el tutor bueno, deja que los muchachos
siento que nuestro productos a nivel de	445	6791 6792	sigan divagando y **<u>siento que nuestro productos a nivel de trabajos de grado</u>**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
trabajos de grado como tal es un relleno más para una biblioteca, es un informe que se guarda en una biblioteca porque más nadie lo va a utilizar, más nadie lo toma…		6793 6794 6795 6796 6797 6798 6799 6800 6801	**como tal es un relleno más para una biblioteca, es un informe que se guarda en una biblioteca porque más nadie lo va a utilizar, más nadie lo toma, lo tomará para un antecedente de su trabajo. Este… pueden existir trabajos muy valiosos, siento que pocos, pero ni nosotros mismos, los profesores, los utilizamos, no los tomamos en cuenta, este… no sabemos lo que hay allí**.
no hay construcción de conocimientos siento que interesa más la cantidad que la calidad; interesa más este… cuantos trabajos de investigación se presentaron… eh… cuantos egresados salieron… ¿Pero la calidad de verdad se ha analizado? ¿Ese contenido de verdad se ha analizado?	446 447	6802 6803 6804 6805 6806 6807 6808 6809 6810 6811 6812	Entonces siento que **no hay construcción de conocimientos**, **siento que interesa más la cantidad que la calidad; interesa más este… cuantos trabajos de investigación se presentaron… eh… cuantos egresados salieron… ¿Pero la calidad de verdad se ha analizado? ¿Ese contenido de verdad se ha analizado?** ¿Han evaluado de verdad coincidencias? No sé, yo dudo. **E:** Bueno, yo decía un poco lo que está pasando ahorita, que este semestre que estamos concluyendo a mi me pareció una cosa tan tremenda porque era una carrera contra el tiempo y esa insistencia de que tiene que haber curso de verano… en estos días estuve preguntando a varios profesores si consideraban que habíamos sido productivos este semestre.
lo estamos pensando es graduarme a como de lugar,…, no me importa si el profesor me está recortando el conocimiento,…y que a lo mejor eso a mi me va a afectar…	448	6813 6814 6815 6816 6817 6818 6819 6820 6821 6822	**I:** Eso es un solo stress, para mí es un solo stress. **E:** Entonces yo decía: ¿esa situación de verdad contribuye a la formación de los estudiantes? **I:** No profesora, porque **lo estamos pensando es graduarme a como de lugar, salir lo más rápido posible, no me importa si el profesor me está recortando el conocimiento, me está recortando el contenido y que a lo mejor eso a mi me va a afectar en mi desarrollo como profesional**. Este… yo

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		6823	siempre le digo a los muchachos
		6824	recuerden que ustedes van a competir con
		6825	gente de otras universidades y sobre todo
		6826	van a competir con los muchachos de la
		6827	UNITEC que les llevan una morena a
		6828	ustedes porque ellos desde muy temprano
		6829	en su formación, tienen contacto con las
		6830	empresas, realizan proyectos, o sea, hacen
		6831	investigación, entonces ustedes van a
		6832	competir con ellos. O sea, nosotros
		6833	tenemos si un nombre: Universidad de
		6834	Carabobo, pero la Universidad de
		6835	Carabobo somos nosotros y son ustedes,
		6836	entonces eso es algo que ustedes tienen
		6837	que cuidar. Pero no, el estudiante no, o
		6838	sea, quiero salir, me quiero graduar y no
		6839	me importa sacrificar pues, no me
		6840	importa si de verdad yo necesito afianzar
		6841	aún más los conocimientos porque en
		6842	esos momentos hubo un problema y el
		6843	profesor tuvo que recortar para ajustar a
		6844	su tiempo un contenido. No, no le
		6845	importa y viene el verano y yo continúo
		6846	porque yo cursando dos materias ya para
		6847	el próximo me estoy graduando, o sea,
estamos en pos de una carrera, de una velocidad, de un título, pero no me importa, no me está importando si de verdad yo estoy saliendo a la calle con los conocimientos bien afinados. Eso lo siento yo por parte del estudiante	449	6848	**estamos en pos de una carrera, de una velocidad, de un título, pero no me importa, no me está importando si de verdad yo estoy saliendo a la calle con los conocimientos bien afinados. Eso lo siento yo por parte del estudiante**, y me
		6849	
		6850	
		6851	
		6852	
		6853	
		6854	decía una profesora, nos contó ella que en
		6855	una empresa transnacional donde estaban
		6856	solicitando unos contadores públicos, ella
		6857	es profesora acá, contador público y me
		6858	dice: a mi me daba vergüenza este… cada
		6859	vez que me decían mira la calificación de
		6860	un egresado de tu escuela, y ella, que te
		6861	pueda yo decir, porque les hacen una
		6862	evaluación, evaluaciones de
		6863	conocimiento. Mira la calificación de esa
		6864	muchacha, qué están formando ustedes

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		6865	allá. Entonces ella me decía: si en aquel
		6866	momento se notaba el desfase entre lo
		6867	que demanda la empresa, las habilidades,
		6868	las destrezas que deben tener esos
		6869	profesionales. La universidad aparece
		6870	desvinculada, desconectada de esa
		6871	realidad. Creo que la situación sigue
		6872	persistiendo.
			E: Si, esas cosas pasan. En tu rol de docente de aquí, de la facultad y de la Escuela de Administración, específicamente del área de investigación, cuáles son tus mayores satisfacciones y tus mayores insatisfacciones en esa relación docente-estudiante?
		6873	**I:** Bueno, satisfacciones pocas no, en el
cuando veo algunos estudiantes…en algún momento me han dicho profesor me gustó la materia, es bonita, no la sentí como me la comentaron, no la sentí como me la pintaron, como un monstruo, como peluísima, no, o sea, me gustó, compré libros	450	6874	sentido de que **cuando veo algunos estudiantes** que, pocos, pocos, creo que
		6875	
		6876	no pasan más de tres, que **en algún**
		6877	**momento me han dicho profesor me**
		6878	**gustó la materia, es bonita, no la sentí**
		6879	**como me la comentaron, no la sentí**
		6880	**como me la pintaron, como un**
		6881	**monstruo, como peluísima, no, o sea,**
		6882	**me gustó, compré libros**, leí, me pareció
		6883	tan dinámica, no la sentí como una carga,
		6884	este… y me gustaría saber más de ella,
		6885	me gustaría tener más conocimiento
		6886	acerca de la investigación. Eso es como
		6887	las satisfacciones que te dan porque
		6888	trascendiste pues, fuiste un poco más allá.
		6889	Esa persona no se conformó con lo que tu
		6890	le distes, fue un poco más allá, este…
		6891	vivenció, se nutrió y la dejó marcada, o
		6892	sea, la actividad que realizó le dejó
		6893	marcada tanto así que esa persona sintió
		6894	inclinación. Hubo una que me dijo si yo
		6895	en un momento yo decido ser docente, me
		6896	gustaría trabajar en una asignatura como
		6897	esta, porque me gustó profesor la
		6898	investigación, no como me habían dicho,
		6899	quizás mi nivel de madurez, quizás la ví

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		6900	desde otra óptica, no es lo mismo cuando
		6901	uno está comenzando en la universidad en
		6902	Métodos I, que apenas está tratando de
		6903	socializar.
			E: ¿La materia de ustedes está …
		6904	**I:** En el octavo.
			E: Esa materia estuvo en una oportunidad
			en el tercero o quinto semestre.
		6905	**I:** Ah, pero hace tiempo.
			E: Aja, allí estuvo antes, a ella la cambiaron para allí cuando se hicieron los diseños últimos, los diseños curriculares, cuando las escuelas tomaron la decisión de cambiarla en función de que pensaron a la investigación para el trabajo de grado.
		6906	**I:** Ujú.
			E: Vamos a ponerla lo más cerca del trabajo de grado, pero esa no era la visión, la visión primera era toda la investigación al principio para que esas herramientas acompañaran al estudiante durante toda la carrera, pero después parece que hubo un cambio de visión, de concepción de la investigación, entonces la mudaron para el octavo para ponerla lo más cerca del trabajo de grado. Un poco por lo que tú planteaste al principio.
		6907	**I:** Ujú.
			E: Si, pero estamos hablando de tus satisfacciones e insatisfacciones.
		6908	**I:** Okey, ajá. Ahora insatisfacciones
el hecho de que el estudiantado no le da importancia, este… no busca, no manifiesta mayor interés, es muy pasivo.	451	6909 6910 6911 6912 6913 6914 6915 6916 6917	bueno, **el hecho de que el estudiantado no le da importancia, este… no busca, no manifiesta mayor interés, es muy pasivo**, este… una de las cosas de la crítica cuando me evalúan, me dicen… la evaluación pregunta que le sugeriría al profesor para que mejorara su clase, entonces siempre me colocan hacer las clases dinámicas.
			E: Igual. No tan aburrida, no tan

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
			fastidiosas, Aquí las tengo, yo cargo aquí las evaluaciones que me hicieron los alumnos esta semana, y eso me dicen.
		6918	**I:** Entonces es contradictorio porque dice
		6919	a ustedes les gustaría cursar nuevamente
		6920	la materia u otra materia con el profesor.
		6921	Si porque es muy buen profesor, es
		6922	exigente pero me ayudó a hacer mi tesis,
		6923	mi prótesis, porque ellos manejan el
		6924	concepto de prótesis, y eso que nosotros
		6925	hemos venido trillándoles que ustedes no
		6926	hacen tesis sino que hacen un trabajo
		6927	especial de grado con unas características
		6928	okey. Pero entonces eh… yo cuando les
		6929	digo eso, lo dinámico lo hacemos
		6930	nosotros en clase, si la dinámica de
		6931	ustedes es que vamos a ambientar el
		6932	salón, vamos a cantar, vamos a aplaudir,
		6933	vamos a jugar; no ahí conmigo no va, así
		6934	se los digo, conmigo no va. La dinámica
		6935	viene de parte de ustedes, sus
		6936	experiencias, sus impresiones, muchos de
		6937	ustedes están trabajando en la empresa,
		6938	pueden habla de su empresa, no tienen
		6939	porque nombrar la empresa, pero
		6940	comentar lo que sucede allí, comentar lo
		6941	que está pasando en la realidad del país,
		6942	es una forma también de saber donde
		6943	estamos parados, o sea, sobre que espacio
		6944	nos estamos moviendo, este… para tener
		6945	desde allí una clase dinámica, el interés
		6946	que ustedes muestren por la asignatura,
		6947	las inquietudes que ustedes tengan por
		6948	realizar su proyecto de investigación, la
		6949	vivencias, las experiencias que tuvieron
		6950	quizás en otras asignaturas similares a
las insatisfacciones son en ese sentido, de que el estudiante pues no busca mayor interés,… siento que nos dejan toda la	452	6951	esta. Esa es la dinámica. Entonces, **las**
		6952	**insatisfacciones son en ese sentido, de**
		6953	**que el estudiante pues no busca mayor**
		6954	**interés, este… los tutores tampoco no**
		6955	**responden, no hay mayor motivación,**
		6956	**eh… siento que nos dejan toda la**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
carga, nos dejan toda la responsabilidad, se desligan		6957 6958 6959 6960 6961 6962 6963 6964	**carga, nos dejan toda la responsabilidad, se desligan**. Este… eh… siento que el estudiante… para él es importante Contabilidad, es Costos, es Impuestos, lo demás no cuenta. Este… no hay tiempo para ir a una biblioteca pero si hay tiempo para cuatro horas de una preparaduría de Costos okey, o sea,
siempre estamos eh… sacrificando Investigación Aplicada por asignaturas de las carreras, por asignaturas de la profesión	453	6965 6966 6967 6968 6969 6970 6971 6972 6973 6974 6975 6976 6977 6978 6979 6980 6981 6982 6983 6984 6985 6986 6987 6988 6989 6990 6991 6992 6993 6994 6995 6996 6997 6998	**siempre estamos eh… sacrificando Investigación Aplicada por asignaturas de las carreras, por asignaturas de la profesión**. Entonces hay esa apatía, ese desgano y más todavía si el muchacho está realizando una investigación y está solo, está solo porque ni el tutor le está leyendo. Ellos mismos dicen tenemos que estar sabaneando al profesor, muchas veces el profesor dice no tengo tiempo y yo digo, bueno como no va a tener tiempo si es un profesor tiempo completo, por lo menos debe dedicarle una hora, en una hora puede trabajar con los tres equipos simultáneamente, no tiene que ser uno por uno okey, y eso nos permite y es efectivo porque cada uno opina y va viendo y comparando lo suyo, como lo tiene tú, como lo tiene aquel, como lo concebiste, que hicieron y así se va a fijar. Hay compañeros los cuales le dicen nosotros hicimos este, este y este procedimiento, ve a ver si te puede servir, o sea, los mismos compañeros nutren a sus otros compañeros. Entonces es algo en el cual yo no solamente aprendo sino que yo aprendo también de ellos como les puedo rendir alguna otra información. Pero insatisfacciones, bueno, de ese tipo. Este… insatisfacciones como que, bueno, al estudiante le digo bueno dónde estas tu parado, ya tu estas próximo a graduarte ¿no? y todavía no reaccionas ante una situación que es tuya, que es de tu día a

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		6999	día, que es un sitio donde tu trabajas ocho
		7000	horas y que estas haciendo una
		7001	investigación allí y que ese ambiente te
		7002	está ando mucha luces para que tu puedas
		7003	mejorar este… una ideas y yo veo que tu
		7004	no reaccionas. No profesor es que tengo
		7005	mucho trabajo, tengo cinco materias,
		7006	este… tengo un examen, tengo un
		7007	interrogatorio… pero bueno, eso es parte
		7008	de la vida académica, pero tú tienes que
		7009	dedicarle un tiempo a eso. Entonces es
		7010	todo el tiempo trillar y decir, llega un
		7011	momento a veces que ya no dices nada
		7012	porque no reaccionan.
			E: Por todo lo que hemos dicho yo infiero que tú consideras que son necesarios cambios, ¿cuáles cambios?
		7013	**I:** Básicamente pienso que uno de los
		7014	cambios que hay que hacer acá, no diría
…hay que fomentar la formación de los profesores en el área de investigación, este… crear una cultura hacia la investigación	454	7015	que tanto cambio, sino que **hay que**
		7016	**fomentar, que hay que fomentar la**
		7017	**formación de los profesores en el área**
		7018	**de investigación, este… crear una**
		7019	**cultura hacia la investigación**, eh… no
		7020	se, pudieran ser premios, estímulos,
		7021	reconocimientos. Este… una de las cosas
qué bueno sería…, que en un momento dado a mi me invitaran a a ti te invitaran a trabajar un semestre en la Universidad de Los Andes con un grupo de profesores en el área de investigación, y tu te vas para Mérida, estas allí un semestre o un año y luego regresas. Eso es intercambio	455	7022	que comentaba a una profesora… **que**
		7023	**bueno sería… lo hablamos cuando**
		7024	**tenemos las experiencias del encuentro**
		7025	**vivencial, que en un momento dado a**
		7026	**mi me invitaran a a ti te invitaran a**
		7027	**trabajar un semestre en la Universidad**
		7028	**de Los Andes con un grupo de**
		7029	**profesores en el área de investigación, y**
		7030	**tu te vas para Mérida, estas allí un**
		7031	**semestre o un año y luego regresas. Eso**
		7032	**es intercambio**. Aquí a nivel local okey,
		7033	para ver que están haciendo allá, que
		7034	experiencias hay allá, que vivencias hay,
		7035	este… y como ellos están operando. O
		7036	sea, que también uno aprende pues de
		7037	esos errores de ellos ¿no? Yo pienso que

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
no concibo un profesor que siempre dice yo no conozco nada de investigación, yo no conozco de metodología	456	7038 7039 7040 7041 7042 7043 7044 7045 7046 7047 7048 7049 7050 7051 7052 7053 7054 7055 7056	hay que fomentar esa cultura porque yo **no concibo un profesor que siempre dice yo no conozco nada de investigación, yo no conozco de metodología**. Mi pregunta es bueno y entonces, los trabajos de ascenso como es que fluyen, como es que salen, okey. Eh… no se si debiera decirlo, pero es algo que yo he, he, he escuchado y he reflexionado, profesores que conciben la investigación entre comillas, en el sentido de solicitar, adscriben proyectos al CDCH… aquí hay una suma de dinero, y como le escuché una vez a un profesor: bueno no, es que tu sabes que con el dinero del proyecto del CDCH es que pude echar el piso de la cocina. **E:** Eso suele ocurrir. Bueno, no quiero abusar más de tu tiempo. Mil gracias por el tiempo concedido para la entrevista. Después de que la transcriba te la hago llegar, y espero que si fuese necesario, podamos reunirnos nuevamente para aclarar o completar aspectos de los que hemos hablado hoy. **I:** Como no, podemos reunirnos nuevamente.

SISTEMATIZACIÓN DE LA DECONSTRUCCIÓN (ESTUDIANTES)

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
			Informantes clave
			Estudiantes de Métodos I
			E: Para empezar, queremos conocer sobre la materia Métodos I y queremos que nos comente sobre ella
la materia de métodos ha sido un poco.... molesta porque hay que hacer muchos trabajos, proyectos, pero de eso se trata la materia, no?	01	01 02 03 04 05 06 07 08	**I:** Bueno. eh ... **<u>la materia de métodos</u>** en mi primer semestre eh m . .. bueno, **<u>ha sido un poco .... molesta porque</u>** como tiene mucha. mucha. **<u>hay que hacer muchos trabajos, proyectos, pero de eso se trata la materia, no</u>? <u>Se encarga de</u>** ... mmm .. de ... **<u>que el alumno aprenda como debe ser un proyecto, como debe ser una monografía</u>**. ehm ...
Se encarga de que el alumno aprenda cómo debe ser un proyecto, como debe ser una monografía	02	09 10 11 12 13 14	cada pauta. cada cosa, bueno ha sido ... un poco, por las materias a sido **<u>algo fuerte pero realmente es muy bonita</u>** también podría decir que ... podría hablar de la profesora, **<u>la profesora ha sido un poco muy exigente con todas las cosas que nos ha enseñado</u>** pero más que todo **<u>nos relacionamos es con el preparador</u>**.
algo fuerte pero realmente es muy bonita	03	15 16 17 18	**<u>El preparador es una persona que</u>** bueno **<u>nos ha brindado mucha ayuda</u>** ehm ... **<u>se ha encargado de</u>** mmm ... de mmm ... de **<u>enseñarnos todas las pautas que debemos de hacer al, al hacer un proyecto o una monografía o todas estas cosas.</u>**
la profesora ha sido un poco muy exigente con todas las cosas que nos ha enseñado	04	19 20 21 22 23	**E:** ¿Por qué dices que más que todo han tenido contacto con el preparador y no con tu profesora?
nos relacionamos es con el preparador	05	24	**I:** Bueno, eso es un dilema que nosotros tenemos ahorita, pues que mas que todo el que nos esta, **<u>el que nos asesora a como debemos hacer el proyecto y la monografía ha sido el preparador</u>**, él, bueno pues, **<u>se ha identificado con nosotros</u>**. Se ha sentado, nos ha explicado como debemos hacer las cosas. **<u>La profesora por ser una persona</u>**
El preparador es una persona que nos ha brindado mucha ayuda se ha encargado de enseñarnos todas las pautas que debemos de hacer al, al hacer un proyecto o una monografía o todas estas cosas.	06	25 26 27 28 29 30 31 32 33	

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
La profesora por ser una persona muy preparada y por tener tantas ocupaciones no nos ha dedicado el tiempo que nosotros merecemos	07	34 35 36 37 38 39 40 41	**muy preparada y por tener tantas ocupaciones no nos ha dedicado el tiempo que nosotros merecemos** ehm ... y podría decir que ella tiene un excelente currículo pero precisamente como tiene un excelente currículo y... se especializa o tiene mmm ... **se le olvida que nosotros somos, que estamos en un nivel básico**
se le olvida que nosotros somos, que estamos en un nivel básico y que no debería ser todo tan rápido porque es eso una de las cosas que ella tiene, que va muy rápido	08	42 43 44 45 46 47 48 49 50 51	**y que no debería ser todo tan rápido porque es eso una de las cosas que ella tiene, que va muy rápido** O piensa que ya todo lo explicó o **a veces se le olvidan cosas o sea hace como si no llevara notas**. **Nos manda muchos trabajos,** muchas tareas **y el porcentaje que vale eso no es, no va de acuerdo con lo que debería ser** porque lo más vale son las... los tres trabajos. La monografía, el
a veces se le olvidan cosas o sea hace como si no llevara notas. **Nos manda muchos trabajos, y el porcentaje que vale eso no es, no va de acuerdo con lo que debería ser**	09	52 53 54 55 56 57 58	proyecto y... la hemeroteca. **E:** ¿Consideras que esa calificación es muy baja con respecto a lo que debería valer ese trabajo? **I:** Bueno, no. Los trabajos esta bien, lo que pasa es que nos a mandado tantas tareas, nos manda muchas tareas y muchas, y muchos... y dos exámenes y... la ponderación que ellos tienen, o sea **ha sido una evaluación continua**, pero.
ha sido una evaluación continua	10	59 60 61 62 63 64 65 	pero ha sido ... para los 6 meses a sido mucho trabajo para lo que debería ser., o sea debería hacer menos trabajos, ya que se tiene que hacer otros 3 trabajos para terminar el semestre que llevan más ponderación que los otros. **E:** ¿Si tuvieras que enumerar a tu profesor del 1 al 10 que ponderación le darías? **I**: Del 1 al 10 le doy 8 **E:** ¿Por qué?
es una persona muy ocupada que no nos dedica mucho tiempo	11	66 67 68	**I:** Por todas las cosas que ya hemos dicho pues realmente **es una persona muy ocupada que no nos dedica mucho**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
siempre a mitad de clase o cualquier cosa ella tiene que salirse porque tiene un compromiso, el postgrado, el doctorado	12	69 70 71 72 73 74 75 76	**tiempo** porque **siempre a mitad de clase o cualquier cosa ella tiene que salirse porque tiene un compromiso, el postgrado, el doctorado**, bueno, en fin, tiene muchas cosas que hacer y por eso no nos dedica tanto tiempo. Eh... por eso que es le doy esa puntuación, porque **si hablamos de conocimiento le doy un 10**
si hablamos de conocimiento le doy un 10 porque esa profesora sabe muchas cosas, pero en cuanto al, al enseñarnos a nosotros, como profesora le doy 5 por eso.	13	77 78 79 80 81 82 83 84 85	**porque esa profesora sabe muchas cosas, pero en cuanto al, al enseñarnos a nosotros, como profesora le doy 5 por eso.** **E:** ¿Y al preparador? **I:** Al preparador le doy un 10. **E**: ¿Por qué? I: Porque es excelente. El chico se ha destacado. **Es un preparador pero realmente le da una importancia a cada una de las personas porque somos**
Es un preparador pero realmente le da una importancia a cada una de las personas porque somos como sus alumnos se sienta y nos explica a cada uno como debemos hacer las cosas	14	86 87 88 89 90 91 92 93 94	**como sus alumnos** y el se sienta con cada uno a pesar de que el esta estudiando, a pesar de que el tiene otras cosas que hacer, **se sienta y nos explica a cada uno como debemos hacer las cosas**, o sea le dedica el tiempo correspondiente a cada alumno. **E:** ¿El preparador cuántas veces les daba asesoría, preparaduría, diariamente? **I:** Bueno, el tiene una hora de preparaduría que son tres veces al día en
lo encuentra en el pasillo lo encuentra y le pregunta y el te responde	15	95 96 97 98 99 100 101 102 103 104	la mañana de 10... de 9 a 10, ese es su horario, pero uno **lo encuentra en el pasillo lo encuentra y le pregunta y el te responde** y las horas, bueno, el tiempo que necesites tú pues. **E:** ¿Y tú has frecuentado mucho a la preparaduría? **I:** Si. Desde que comenzamos el proyecto. Más que todo por la hemeroteca porque no teníamos las bases de como hacer, que era lo que teníamos que hacer, pero de verdad el muchacho nos explicó

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
Ella lo que hace es mandar trabajos	15	105	muy bien. **E:** ¿Quisiéramos retomar un poquito lo que estabas hablando de tu profesora?
ella explica la clase pero en un corto período de tiempo, o sea dura como.... 15 minutos explicando la clase manda el trabajo y se va	16	106 107 108 109 110 111 112 113	**I:** Okey. **Ella lo que hace es mandar trabajos**... **ella explica la clase pero en un corto período de tiempo, o sea dura como**.... Mmm… ¿Cuántos minutos? **15 minutos explicando la clase manda el trabajo** 5 minutos **y se va** y... por lo menos esas cosas al principio estaba bien pero después fue como frecuentando la
En la fotocopiadora X tienen las fotocopias para que le saquen provechos a sus trabajos y a todo lo demás y bueno así más que todo	17	114 115 116 117 118 119 120 121	cosa que y… o... ya no tenia tiempo... o muchachos en la… ¿Cómo es que se llama eso? **En la fotocopiadora X tienen las fotocopias para que le saquen provechos a sus trabajos y a todo lo demás y bueno así más que todo**; un proyecto un trabajo o cualquier cosa en la fotocopiadora. Ustedes lo hacen me lo
no cumple las horas reglamentarias que están establecidas en el horario de clases	18	122 123 124 125 126	entregan y me lo dan. En cuanto nos tenía que explicar. Por eso es que digo que ella en sus conocimientos esta muy bien, pero en cuanto al aprendizaje como profesora que ella nos ha dedicado si es muy corto;
ha sido tan aparte con nosotros que casi uno no le da importancia a lo que es Métodos de la Investigación	19	127 128 129	**no cumple las horas reglamentarias que están establecidas en el horario de clases**. **E:** ¿Qué opinan tus compañeros sobre el profesor?
debería ser algo mucho mejor por que esos trabajos	20	130 131 132 133 134	**I:** Realmente se ha visto más apatía, pues precisamente **ha sido tan aparte con nosotros que casi uno no le da importancia a lo que es Métodos de la Investigación**. Y como es la base, es el
Eso que nos están enseñando nos va a servir para nuestro trabajo de grado, nuestra tesis	21	135 136 137 138 139	primer semestre que estamos cursando **debería ser algo mucho mejor por que esos trabajos**. **Eso que nos están enseñando nos va a servir para nuestro trabajo de grado, nuestra tesis**.
si se ha visto apatía, poca importancia	22	140 141 142	Entonces **si se ha visto apatía, poca importancia** porque **realmente uno prefiere irse a otras materias que son**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
realmente uno prefiere irse a otras materias que son las que más ... le prestan atención, las que son más fuertes, las que los profesores si le dan la importancia, no como esta	23	143 144 145 146	**las que más ... le prestan atención, las que son más fuertes, las que los profesores si le dan la importancia, no como esta.** **E:** ¿Qué aportes podrías damos para mejorar la materia?
		147 148 149 150	**I:** Bueno, el aporte es que... conozco algunos profesores de método de investigación y todos están muy bien preparados pero lo que les diría es que
se basaran es en que estamos en un Ciclo Básico y no en una especialidad	24	151 152 153 154 155	**se basaran es en que estamos en un Ciclo Básico y no en una especialidad** ya, un nivel más avanzado, que apenas lo que estamos es aprendiendo como es la materia y que deberían enfocarse a eso y
dedicarle las horas que están establecidas en los horarios	25	156 157	**dedicarle las horas que están establecidas en los horarios**. **E:** ¿Qué opinas acerca de la materia de métodos de investigación I?
que es muy importante porque nos ayuda en los métodos de investigación y el profesor nos explica cómo debemos investigar y como debemos hacer para no equivocarnos en nuestras investigaciones	26	158 159 160 161 162 163 164 165 166	**I:** Bueno que, que es muy... **que es muy importante porque nos ayuda en los métodos de investigación y el profesor nos explica cómo debemos investigar y como debemos hacer para no equivocarnos en nuestras investigaciones** y pienso que eso nos podría servir para trabajos futuros alrededor de la carrera pues. **E:** ¿Por qué piensas que te puede servir?
nos ayuda porque nos ayuda con los trabajos y pienso que también en nuestra vida	27	167 168 169 170 171 172 173 174	**I:** Bueno, aparte de que puede ayudarme a resolver muchos trabajos, además de eso, pienso que tal vez muchas cosas de nuestra vida cotidiana también pues en la carrera **nos ayuda porque nos ayuda con los trabajos y pienso que también en nuestra vida** puedo ayudarnos a buscar alguna cosa sobre algo, entiendes? **E:** ¿Qué opinas de la estrategia de tu profesor? ¿Cómo evalúa?
		175 176	**I:** Bueno, definitivamente no ser si decir si es malo o es bueno la estrategia porque

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		177	... la estrategia del profesor digamos que
		178	fue un poco fuerte porque ... la mayoría
		179	de la puntuación fue del trabajo
			E: ¿Qué opinan tus compañeros sobre el profesor?
en realidad unos me	28	180	**I:** Bueno **<u>en realidad unos me ha dicho</u>**
ha dicho que es		181	**<u>que es muy…es muy estricta la manera</u>**
muy…es muy estricta		182	**<u>de ese tema</u>**, **<u>que no nos dio suficiente</u>**
la manera de ese		183	**<u>preparación</u>** para conseguirlo... o sea
tema, que no nos dio		184	cosas así pues.
suficiente preparación			**E:** ¿Y tu si tuvieras que enumerar a tu profesor del 1 al 10 que posición le
a la hora de buscar los	29		darías?
datos…se nos ha		185	**I:** ¿Del 1 al l0? Yo le podría 6.
hecho muy difícil			**E:** ¿Por qué 6?
encontrar y el no está		186	**I:** No porque exacto el nos ha dado
consciente de que tan		187	muchas cosas no, es por eso que **<u>a la</u>**
difícil es encontrarlo		188	**<u>hora de buscar los datos</u>** de acuerdo al
		189	tema que nos toco a cada uno de los
nos ha enseñado	30	190	grupos y... y porque **<u>se nos ha hecho</u>**
partes de cómo		191	**<u>muy difícil encontrar y el no está</u>**
debemos hacer la		192	**<u>consciente de que tan difícil es</u>**
investigación.		193	**<u>encontrarlo</u>**. Por eso es que le pongo 6.
		194	Pero también le pongo 6 porque hay
es como otro	31	195	porque hay cosas que nos ha dado como
compañero más,		196	por ejemplo, nos ha enseñado varias
porque interactúa con		197	cosas de futuro, **<u>nos ha enseñado partes</u>**
nosotros		198	**<u>de cómo debemos hacer la</u>**
		199	**<u>investigación</u>**. Y aparte que **<u>es como otro</u>**
el profesor trate de	32	200	**<u>compañero más, porque interactúa con</u>**
poner, no sé un poco		201	**<u>nosotros</u>** y todo lo demás.
más al tanto con			**E:** ¿Podrías dar aportes para mejorar la
respecto a lo que es el			materia, para mejorar la calidad de tu
proceso de			profesor?
investigación		202	**I:** ¿Aportes? Bueno, pienso que, no creo
		203	que tenga que dar mucho sino que **<u>el</u>**
indique con un	33	204	**<u>profesor trate de poner, no sé un poco</u>**
poquito más de		205	**<u>más al tanto con respecto a lo que es el</u>**
precisión como		206	**<u>proceso de investigación</u>** en ese sentido,
podríamos hacer para		207	que…al mandarnos un trabajo de este tipo
investigar		208	nos **<u>indique con un poquito más de</u>**
		209	**<u>precisión como podríamos hacer para</u>**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		210	**investigar** porque él puede, lo puede
		211	investigar pero necesitamos cierta
		212	información porque a muchos de nosotros
nos indico algunos sitios pero no nos indicó como movernos dentro de él	34	213 214 215 216 217	el **nos indico algunos sitios pero no nos indicó como movernos dentro de él**. Nosotros averiguamos pero nos costó mucho trabajo, pero de resto no creo que se deba agregar nada
el profesor nos mando a hacer una investigación en Caracas la cual él va a usar para hacer un libro y nosotros como que nos sentimos un poco abusados por eso,	35	218 219 220 221	**E:** ¿Cuales han sido sus experiencias en la materia de Métodos de investigación I? ¿Cuéntanos que tal sido este semestre para ti en cuanto a experiencias con los alumnos y con os profesores? **I:** Bueno con los alumnos ha sido muy agradable todo pero, con respecto a la materia métodos 1 **el profesor nos mando a hacer una investigación en**
no vemos clases, todo es en base a ese trabajo	36	222 223 224 225 226	**Caracas la cual él va a usar para hacer un libro y nosotros como que nos sentimos un poco abusados por eso**, este ... **no vemos clases, todo es en base a ese trabajo** las clases que vimos al
en realidad no se explicaba bien lo poco que hicimos pues, todo es en base al trabajo	37	227 228 229 230 231	principio, él **en realidad no se explicaba bien** y así **lo poco que hicimos pues, todo es en base al trabajo** no se a mí, no termino de entender por qué tiene que ser 100% el trabajo de la materia y ...
yo no sé que es un paradigma.	38		**E:** Ok. Es decir ¿Que ustedes no tienen conocimiento sobre investigaciones de campo, investigaciones documentales, sobre cambios paradigmáticos entre la edad moderna y la postmodernidad y todo esto?
		232 233	**I:** No, no tenemos nada de eso yo además no se! ...
			E: Ósea ¿que en realidad ustedes no saben ni siquiera cual es el concepto de un paradigma?
		234 235	**I:** Exacto, **yo no sé que es un paradigma**.
			E: ¿Para qué crees que pueda servir esta

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
			materia o para que crees que te pueda servir a ti en un futuro?
Pienso que para hacer algún trabajo pues, pero una vez que me gradué de aquí ¿para qué me va a servir? No sé.	39	236 237 238	**I:** **Pienso que para hacer algún trabajo pues, pero una vez que me gradué de aquí ¿para qué me va a servir? No sé.**
			E: Es decir ¿qué no sabe si vas a hacer una investigación futura en tu campo o?
		239	**I:** No, no creo.
			E: Ósea que tú crees ¿qué esta materia para ti para el ámbito de la economía es inútil?
		240	**I:** Sí.
			E: Ok, ¿Qué método de evaluación les ha presentado el profesor en la materia?
Nosotros no hemos tenido talleres ni nada de eso	40	241 242	**I:** **Nosotros no hemos tenido talleres ni nada de eso**, ósea **el llega con unas guías y de una vez nosotros tenemos que hacer todo así en base al proyecto de investigación que estamos haciendo para la materia**.
el llega con unas guías y de una vez nosotros tenemos que hacer todo así en base al proyecto de investigación que estamos haciendo para la materia	41	243 244 245 246	
			E: Entonces ¿podrías afirmar que en realidad no has aprendido nada de lo que deberías haber aprendido?
		247	**I:** Si, **es verdad no he aprendido nada.**
es verdad no he aprendido nada.	42		**E:** Y ¿qué tal es el proyecto cuéntanos en que se basa, de que es el proyecto, de por qué tienen que ir a Caracas, ¿de cuantos integrantes es el grupo? Porque me imagino que si es un proyecto así tan grande tiene que ser de varios integrantes y ¿qué tal se han desenvuelto ustedes en esta investigación?
tenemos que ir a Caracas porque en Internet no sale nada de información, en ninguna parte hemos encontrado,	43	248 249 250 251 252 253 254 255 256 257	**I:** Nuestro trabajo es de la educación privada en Venezuela desde 1960 al 2005, somos 6 o 7 integrantes **tenemos que ir a Caracas porque en Internet no sale nada de información, en ninguna parte hemos encontrado**, el profesor nos ha dado información eso si es verdad pero, aun así tenemos que llevar una carta demostrándoles a ellos que somos estudiantes que lo vamos a hacer para la

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		258	universidad por que tienen información
pero, como el profesor lo va a usar como un libro puede ser un poco riesgoso para nosotros.	44	259 260 261 262	confidencial y todo esto **pero, como el profesor lo va a usar como un libro puede ser un poco riesgoso para nosotros.** **E:** Ok ¿Y a qué parte de Caracas van ustedes o a que departamento, a que ministerio?
		263	**I:** Vamos al ministerio de educación.
		264 265	**E:** Ah, ok perfecto entonces ¿ustedes allá van a investigar sobre la educación privada no? ¿Me dijiste? **I:** Todo lo de la educación privada aja, iniciación y todo eso.
		266 267 268	**E:** Y ¿va a ser en también en base a universidades a o solo bachillerato y primaria? **I:** Educación inicial, educación pre-escolar todo todo, bachillerato universidades, tecnológicos, todo.
			E: Entonces ahora empieza a contándonos cómo ha sido tu clase de métodos.
es una de la materia más fáciles del primer semestre	45	269 270 271 272	**I:** Bueno, me parece que, **es una de la materia más fáciles del primer semestre**, es una de la mas fácil, ya que, no **nos evalúan tanto por prueba si no**
nos evalúan tanto por prueba si no más que todo son trabajos y investigaciones pues	46	273 274 275 276 277	**más que todo son trabajos y investigaciones pues**, no nosotros hemos tenido nada mas dos (2) pruebas y los demás ha sido trabajo y y, y informe ósea. **E:** ¿Qué te parece la dinámica del profesor?
		278 279 280 281 282	**I:** Bueno, me parece bien aunque falta mucho, evalúa evaluó dos (2) pruebas y los otros fueron puros trabajos y una película, que nunca no nunca no, nos paso, que era una evaluación nunca no. **E:** ¿Cómo es tu rendimiento en cuanto a la asignatura? ¿Cuál es tu rendimiento?

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		283	**I:** Normal, normal.
			E: ¿Vas bien?
mi profesora, está capacitada para, para dar la materia porque tiene tienen un post-grado	47	284 285 286	**I:** Si, llevo 12 hasta los momento llevo 12,5. **E:** ¿De cuánto evaluado? **I:** 5. Falta.
			E:¿Cuál es el desenvolvimiento por parte del docente?
es una persona que además de la materia te habla, te habla, a sobre otras cosas pues, es una persona que te da consejos, sobre temas de la vida	48	287 288 289 290 291 292 293 294	**I:** No, por parte personal me parece que **mi profesora, está capacitada para, para dar la materia porque tiene tienen un post-grado**, tiene varios post-grados, este, **es una persona que además de la materia te habla, te habla, a sobre otras cosas pues, es una persona que te da consejos, sobre temas de la vida** del,
de repente está hablando de un tema y se desvía un poco hacia, hacia otra cosa que no tenía nada que ver con el tema	49	295 296 297 298 299 300	aunque habla mucho de eso pero, si te deja cosas pues, **de repente está hablando de un tema y se desvía un poco hacia, hacia otra cosa que no tenía nada que ver con el tema** pero siempre te deja algo pues.
es una profesora que no es apática pues, sino que trata con todo el mundo comparte con todas las personas	50	301 302 303 304 305	**E:** ¿Y tú crees, consideras que existe mucha dinámica del profesor y los estudiantes? **I:** Si, si porque la, por lo menos la profesora de nosotros **es una profesora que no es apática pues, sino que trata con todo el mundo comparte con todas las personas**, si hay por lo menos una
comparte con todos, pues no como esos profesores que no habla con nadie, que da su clase y ya	51	306 307 308 309 310 311	persona atrás que, que hay light ella siempre lo va a buscar le va decir, mira y le pregunta el nombre, ósea **comparte con todos, pues no como esos profesores que** por lo menos un profesor de economía que yo tengo, **que no habla con nadie, que da su clase y ya**, no es
el horario para mi es flexible	52	312 313	una persona así. **E:** ¿Qué opinas del horario de clases?
me gustaría mas es que la profesora no faltara tanto	53	314 315 316	**I:** No, el horario, **el horario para mi es flexible** lo que **me gustaría mas es que la profesora no faltara tanto** empezando

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		317	semestre casi falto, falto tres (3) semanas,
		318	supuestamente porque estaba enferma,
		319	pero siempre vive enferma, porque no
		320	siempre falta, entonces eso me gustaría
		321	más, pues y en sí, en sí, no tanto en
		322	métodos si no en todo, en toda la en toda
		323	la materia los profesores faltan mucho.
			E: ¿Qué temas se han llevado a cabo en clases?
hemos visto sobre la modernidad, sobre la postmodernidad,	54	324	**I:** Bueno, **hemos visto sobre la**
		325	**modernidad, sobre la postmodernidad,**
		326	**modalidad cualitativa, cuantitativa,**
modalidad cualitativa, cuantitativa, sobre como volver a armar una tesis		327	**sobre como volver a armar una tesis**, te
		328	explica otra vez sobre el capítulo I y el
		329	capítulo II, todas esas cosas.
			E: ¿Qué conocimientos has adquirido hasta hoy?
Uno de los conocimientos que he adquirido, es la diferencia entre modernidad y postmodernidad	55	330	**I: Uno de los conocimientos** que, he
		331	podido decir **que he adquirido, es la**
		332	**diferencia entre modernidad y**
		333	**postmodernidad**, luego en la
		334	modernidad tu no pues, por ejemplo no
		335	podías tener una comunicación con otra
		336	persona, que este lejos sino que lo tenías
		337	que hacer personalmente pues, a cambio
		338	en la postmodernidad ya pues, puedes
		339	tener comunicación con otras personas,
		340	sin necesidad de estar cerca de esas
		341	personas, pues, a través de los celulares,
		342	los teléfonos cosas que no estaban en la
		343	modernidad.
			E: ¿Criticas acerca de la materia?
la materia es un poco, un poco aburrida	56	344	**I:** Me parece que **la materia es un poco,**
		345	**un poco aburrida,** pero **no se de**
		346	**repente, te ayudara en un futuro en tu**
no sé de repente, te ayudara en un futuro en tu carrera puede ser que te ayude, al final al finalizar tu carrera hacer la tesis	57	347	**carrera puede ser que te ayude, al final**
		348	**al finalizar tu carrera hacer la tesis**, y
		349	esas cosas pero en si no me parece
		350	ahorita, tan importante.
			E: ¿Experiencias que has vivido en la materia?

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
La materia es interesante en cierto punto	58	351 352 353 354	**I:** **La materia es interesante en cierto punto,** pues, pero hasta, al hasta cierto punto el en el ámbito que **el profesor a veces naguara pone se pone hablar y**
el profesor a veces naguara pone se pone hablar y hablar y hablar entonces no hace la la la clase activa si no que hace una así como te ve sentado así, como con flojera con ganas de irse ya para su casa.	59	355 356 357 358 359	**hablar y hablar entonces no hace la la la clase activa si no que hace una así como te ve sentado así, como con flojera con ganas de irse ya para su cas**a. **E:** ¿En clases que estrategia utiliza?
Bueno de estrategia, no utiliza mucho ósea, solamente explica la las clases y no no, no fomenta la intervención de los alumnos	60	360 361 362 363 364 365 366 367 368	**I:** **Bueno de estrategia, no utiliza mucho ósea, solamente explica la las clases y no no, no fomenta la intervención de los alumnos**. **E:** ¿Del Horario que nos puedes decir? **I:** **Bueno llega tarde, todo el tiempo, a veces viene a veces no, no nunca justifica porque no viene**, y bueno siempre salimos a la hora pero nunca llaga a la hora de entrada **E:** ¿Tú crees que en las clases en lo que va de clases el alcanza los objetivos que el expuso al inicio del semestre?
plantea que si tres objetivos por una clase pero como llega tarde no le da tiempo de, de explicarlo todos siempre da dos o nunca lo expresa completo	61	369 370 371 372 373 374 375 376	**I:** Es una, ósea si a veces, **plantea que si tres objetivos por una clase pero como llega tarde no le da tiempo de, de explicarlo todos siempre da dos o nunca lo expresa completo**. **E:** ¿Y esto ha influido en su rendimiento? **I:** En parte si ok, **porque pienso que si una persona da todas las clases a tiempo, podemos aprender más y**
porque pienso que si una persona da todas las clases a tiempo, podemos aprender más y podemos adelantamos mas	62	377 378 379 380 381 382 383	**podemos adelantamos mas**, claro a los objetivos, todos los objetivos. **E:** ¿De acuerdo a la planificación? **I:** Bueno no, con la planificación si cumple él, cada cumple en las fechas claro, que uno siempre tiene que estar más apurado, porque el profesor es profesor, pero no importa. **E:** ¿Mas o menos que coloco el antes de comenzar las clases en la planificación?

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
			¿Qué temas se han evaluado?
		384	**I:** Bueno principalmente lo que eran los
		385	filósofos Marx Weber y Maicol Kill y
		386	otros filósofos y sobre todo orita que
		387	estoy viendo lo del proyecto, lo de
		388	anteproyecto.
			E: ¿Mas o menos cuantos exámenes, se les asigno un trabajo?
al principio mando dos trabajos… y después hizo un examen que él explico con anterioridad en la clase pero, no tuvo nada, pa´ mi consentimiento no tuvo nada que ver con lo que explico en clase. Estaba difícil de verdad, todo el mundo salió mal, salía raspao	63	389	**I:** De hecho, **al principio mando dos trabajos ok, mmmmm y después hizo un examen que él explico con anterioridad en la clase pero, no tuvo nada, pa´ mi consentimiento no tuvo nada que ver con lo que explico en clase. Estaba difícil de verdad, todo el mundo salió mal, salía raspao**.
		390	
		391	
		392	
		393	
		394	
		395	
		396	
			E: ¿Tú crees que se salió del tema que se evalúa?
Se salió del tema, se salió de lo que debería evaluar	64	397	**I: Se salió del tema, se salió de lo que debería evaluar**.
		398	
			E: ¿Qué tema fue del que se salió?
		399	**I:** No, me acuerdo orita muy bien, de
		400	verdad te lo digo, este, era sobre las
		401	cuestiones filosofica lo coloco, coloco
		402	una pregunta de verdad que era muy muy
		403	enredada, osea, para entenderla, uno tenía
		404	que buscar
la mayoría, por ejemplo saque 4, creo que nadie lo pasó.	65		**E:** ¿Tú crees que si hubiese estructurado mejor la pregunta hubieses salido mejor?
		405	**I:** Exacto, **la mayoría, por ejemplo saque 4, creo que nadie lo pasó.**
		406	
no hace las clases más interactivas para que uno se interese mas, por la materia,	66		**E:** ¿Dinos los recursos que ha utilizado el profesor y como es la comunicación profesor-alumno?
		407	**I:** Bueno la comunicación entre nosotros
		408	es como, tú has dicho, profesor-alumno,
si uno le hiciera cosas fomentara la intervención uno viera la materia así como que, con más interés.	67	409	no es algo, **no hace las clases más interactivas para que uno se interese mas, por la materia**, que **si uno le hiciera cosas fomentara la intervención uno viera la materia así como que, con más interés.**
		410	
		411	

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
			E: ¿Eso quiere decir que no la ves sin ningún interés?
pero si él fuera más activo cónchale uno llegaría como con mas animo de ver la clase	68	412 413 414 415	**I:** No, no tiene interés pero es de importancia, **pero si él fuera más activo cónchale uno llegaría como con mas animo de ver la clase** y siempre se
sabe mucho, en verdad es bastante preparado, pero ósea, pero si diera las clases dinámica sería mejor.	69	416 417 418 419 420	preocuparía mas así por aprender más cosas. **E:** ¿Manejas lo temas con claridad o cierta dificultad? **I:** No, al 100% lo maneja con cierta ósea con bastante claridad porque **sabe mucho, en verdad es bastante**
con lo del anteproyecto…, la forma de enfocarse para realizar los objetivos específicos, generales.., he aprendido bastante	70	421 422 423 424 425 426	**preparado, pero ósea, pero si diera las clases dinámica sería mejor.** **E:** ¿Qué conocimientos has adquirido hasta ahora? **I:** Bueno ahorita **con lo del anteproyecto ósea como tanta forma de realizarlo, la forma de enfocarse para realizar los objetivos específicos, generales e**
pienso que uno tiene que tener poco, saber un poco de cada cosa como, cultura general;	71	427 428	**muchas cosas de filosofía que no sabía, he aprendido bastante.** **E:** ¿Crees que esto te puede servir en el transcurso de tu carrera?
al anteproyecto para cuando uno realice la tesis y todo eso cada trabajo tiene que ir, bien estructurado	72	429 430 431 432 433 434	**I:** Si, claro mira **pienso que uno tiene que tener poco, saber un poco de cada cosa como, cultura general**; respecto **al anteproyecto para cuando uno realice la tesis y todo eso cada trabajo tiene que ir, bien estructurado.** **E:** ¿Te gusta la materia?
Si me gusta, pero tampoco es que de una forma que me voy a enfocar solamente a esa	73	435 436 437 438 439	**I: Si me gusta, pero tampoco es que de una forma que me voy a enfocar solamente a esa**, también a esa, **uno le dedica más tiempo que si a matemática u otras materias así.** **E:** ¿Por qué a matemática y no a métodos
uno le dedica más tiempo que si a matemática u otras materias así.	74	440 441 442	que es igual que todas? **I:** Cónchale **porque matemática me prela mas y tengo que mas estar más pendiente es más difícil.**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
porque matemática me prela mas y tengo que mas estar más pendiente es más difícil.	75		**E:** ¿Qué más nos dice acerca de la asignatura?
		443	**I:** Bueno para mí, la materia es de
		444	bastante importante y porque con la
		445	carrera que estoy estudiando que es
		446	administración comercial, me a **pienso**
pienso que me va hacer muy útil a lo largo de los cinco años que tengo que estar aquí… y para realizar algunos anteproyectos, algunos trabajos,	76	447	**que me va hacer muy útil a lo largo de**
		448	**los cinco años que tengo que estar aquí**
		449	**en la universidad espero que sea**
		450	**menos, y para realizar algunos**
		451	**anteproyectos, algunos trabajos,**
		452	algunas actividades que, no sé hasta qué
		453	punto las exigencias del profesor puedan
		454	llegar listo. Ok, en la parte en que te
		455	había dicho anteriormente **del examen**
del examen donde la mayoría salió, salió mal que todo el mundo raspo,	77	456	**donde la mayoría salió, salió mal que**
		457	**todo el mundo raspo**, **pienso que el**
		458	**profesor lo hizo como que con doble**
		459	**intención, en el al explicar una cosa en**
		460	**clase y después colocar unas más difícil**
pienso que el profesor lo hizo como que con doble intención, al explicar una cosa en clase y después colocar unas más difícil de interpretar en el examen	78	461	**de interpretar en el examen**. En general,
		462	en términos generales de la materia voy
		463	bien, lo único fue el examen que ese que
		464	saque cuatro (4) y bueno no solamente fui
		465	yo sino también mis compañeros **pienso**
		466	**que si lo hubiesen puesto más fácil,**
		467	**hubiésemos salido mejor** y bueno llevo
		468	como de diecisiete (17) punto dieciséis
		469	(16) punto en el en el porcentaje algo así.
pienso que si lo hubiesen puesto más fácil, hubiésemos salido mejor	79		**E:** ¿Qué críticas, que aporte darías tu para el mejoramiento de la materia?
		470	**I:** Bueno **que el profesor este diera la**
		471	**clase más dinámica, que aplicara mas**
		472	**técnicas de aprendizaje, como retro**
que el profesor este diera la clase más dinámica, que aplicara mas técnicas de aprendizaje, como retroproyector, tríptico…que haga la clase más amena	80	473	**proyector, tríptico algo así a que haga**
		474	**la clase más amena**. Ok, bueno ya para
		475	ya concluir ya no tengo más nada que
		476	decir y gracias.
			E: Gracias a ti por tu colaboración.
			E: Queremos que nos narres tu historia o tus anécdotas sobre la asignación de

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
			métodos de Investigación 1.
a mi me parece que es una experiencia nueva	81	477	**I:** Bueno **a mi me parece que es una experiencia nueva** pues, tanto en el
		478	campo de la investigación como la
las evaluaciones son, creo yo que deberían ser más creativas, más participativas	82	479	asignatura y **las evaluaciones son, creo**
		480	**yo que deberían ser más creativas, más**
		481	**participativas** en cuanto no al profesor
		482	sino a los alumnos, mas incentivo porque
		483	somos personas que estamos ingresando a
nos da miedo intervenir y eso deberían de tratarlo los profesores	83	484	un nivel superior más alto y venimos con
		485	los conocimientos pero **nos da miedo**
		486	**intervenir y eso deberían de tratarlo los**
		487	**profesores** para, he, corregir eso, para
		488	**que no sea la clase solamente el**
que no sea la clase solamente el profesor sino interactuada para que se fuese más, más placentera diría yo	84	489	**profesor sino interactuada para que se**
		490	**fuese más, más placentera diría yo**.
			E: Entonces ¿crees que los profesores deberían aplicar otro método para la realización de sus evaluaciones?
		491	**I:** No otro método, he, no en el aspecto de
		492	las evaluaciones, de las clases porque **al**
al momento de evaluar tu quizás te acuerdes más de una anécdota vivida en la clase, que recuerdes los puntos o que te estudies los puntos que te dieron en esa clase	85	493	**momento de evaluar tu quizás te**
		494	**acuerdes más de una anécdota vivida**
		495	**en la clase, que recuerdes los puntos o**
		496	**que te estudies los puntos que te dieron**
		497	**en esa clase**.
			E: ¿Te gusta la materia?
		498	**I:** Si
			E: ¿Cuáles son los aspectos positivos que te ha dejado la Métodos de Investigación I?
nos enseña a como evaluar, evaluarnos nosotros mismos, y hacer una mejor investigación en el campo de trabajos de grado o tesis, nos prepara hacia ese camino	86	499	**I:** Bueno en el campo de la investigación
		500	he, nos, **nos enseña a como evaluar,**
		501	**evaluarnos nosotros mismos, y hacer**
		502	**una mejor investigación en el campo de**
		503	**trabajos de grado o tesis, nos prepara**
		504	**hacia ese camino**.
			E: ¿Crees que la ayuda de preparadores te han servido?
		505	**I:** Bueno en mi caso, en mi experiencia
		506	no, porque el preparador, o sea lo que

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		507	nosotros fuimos a preguntarle no nos
		508	supo explicar, he, no concordaba las
		509	explicaciones que él nos dio, con la que
		510	nos daba la profesora y la que teníamos
		511	nosotros mismos y preferimos obviar, o
		512	sea agarramos poco de lo que él
		513	(preparador) nos dijo, tomamos poco de
		514	lo que él nos dijo, pero en realidad lo que
		515	nos hizo fue confundimos.
			E:¿Crees que la profesora tiene dominio de la materia?
		516	**I:** Si demasiado, demasiado
			E: Y, ¿Has aprendido hasta ahora con todo el contenido que ella les a facilitado?
		517	**I:** Mmm lo he aprendido y 10 he puesto
		518	en práctica.
			E: ¿Qué instrumentos usa la profesora para dar sus clases?
utiliza aparte de su voz, la pizarra y **trata de que las clases sean he, reciprocas; pregunta ella hacia nosotros y nosotros hacia ella**	87	519	**I:** Bueno **utiliza aparte de su voz, la pizarra** y **trata de que las clases sean he, reciprocas; pregunta ella hacia nosotros y nosotros hacia ella**. Y con el
		520	
		521	
		522	
		523	aspecto de las dinámica, **son muy pocas**
		524	**las dinámicas que implementa**, porque
		525	como repito y dije hace un rato somos
		526	personas que tenemos la, la conciencia de
son muy pocas las dinámicas que implementa	88	527	qué es un trabajo degrado porque lo
		528	hemos hecho no hace mucho, o sea en, en
		529	el bachillerato, pero nos da miedo,
		530	todavía tenemos ese miedo de
Si, ella tiene dominio en la materia	89	531	enfrentamos a la realidad a lo que, a lo
		532	que estamos viviendo ahorita con el
		533	aspecto a esta materia.
habemos, personas que no estamos pendientes de las clases sino solamente de cuando van a hacer las evaluaciones y cuanto es el porcentaje de ella	90		**E:** Con esos instrumentos que utiliza he, ¿ella llega a los alumnos, le entienden las explicaciones?
		534	**I: Si, ella tiene dominio en la materia**,
		535	es muy buena, pero como siempre
		536	habemos, **habemos porque me incluyo**
		537	**entre la sección, personas que no**
		538	**estamos pendientes de las clases sino**
		539	**solamente de cuando van a hacer las**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		540	**evaluaciones y cuanto es el porcentaje**
		541	**de ella.**
			E: Y en cuanto a las evaluaciones, ¿ella se rige de acuerdo al plan de evaluación que les mostró?
		542	**I:** Si, pero yo digo que eso un problema
		543	del plan de evaluación, deberían de, de
		544	concretar eso: hablarlo en la cátedra,
en las partes que son investigaciones fuertes como es el inicio del anteproyecto, es mucho la investigación, mucho lo que se nos pide y en el porcentaje de la calificación es muy poco	91	545	porque **en las partes que son**
		546	**investigaciones fuertes como es el inicio**
		547	**del anteproyecto, es mucho la**
		548	**investigación, mucho lo que se nos pide**
		549	**y en el porcentaje de la calificación es**
		550	**muy poco** y así como eso en las demás
		551	evaluaciones.
			E: ¿Ustedes no han conversado eso con ella, no le han presentado alguna queja?
		552	**I:** Si 10 hicimos, inclusive **le hicimos**
		553	**alguna remodelación al plan de**
le hicimos alguna remodelación al plan de evaluación	92	554	**evaluación** por ese motivo.
			E: En cuanto a la profesora su puntualidad, He como.
		555	**I:** Si, si ella va a llegar tarde, si va a
cuando le pasa algo a veces avisa en la cátedra y nosotros bajamos a preguntar si viene o no viene y a la hora que llega, si va a venir	93	556	llegar tarde lo deja dicho en la cátedra
		557	nosotros bajamos (a la cátedra),
		558	preguntamos si va a llegar cátedra, pero
		559	siempre la esperamos a la hora que llegue
		560	(silencio), y ella si llega temprano,
		561	**cuando le pasa algo a veces avisa en la**
		562	**cátedra y nosotros bajamos a**
		563	**preguntar si viene o no viene y a la**
a pesar de que vemos cuatro horas de método y estamos prácticamente toda la tarde con la profesora se nos hace placentero	94	564	**hora que llega, si va a venir**.
			E: En cuanto a las clases, hablamos un poco ¿Cómo este, pasan ustedes los alumnos de esta sección las dos horas de clase con la profesora de métodos 1?
		565	**I:** Bueno en realidad no vemos dos,
		566	vemos cuatro (pausa) y son **a pesar de**
		567	**que vemos cuatro horas de método y**
		568	**estamos prácticamente toda la tarde**
		569	**con la profesora se nos hace placentero**
		570	porque ella busca formas de hacemos

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		571	talleres en, en los grupos que estamos
		572	formados, hacemos talleres y he, esa, en
que la clase no sea solamente escribir y escribir y estar pendiente de ella	95	573 574 575 576	esa parte nos va evaluando para **que la clase no sea solamente escribir y escribir y estar pendiente de ella** si no solamente como vuelvo y repito
		577	**interactuar entre nosotros mismos**.
interactuar entre nosotros mismos	96	578	**E:** Y, ¿ahora porque las clases he, en un solo día son cuatro horas?
		579	**I:** Porque nosotros decidimos con la profesora, acomodar el plan de
		580	evaluación, para vemos un día a la
tenemos como mas interés en la materia porque solamente la vemos un día a la semana y en esas cuatro horas tenemos que hacer lo que tenemos que hacemos o sea que son los dos días a la semana, tenemos que hacerlo un solo día	97	581 582 583 584 585 586 587 588 589 590	semana cuatro horas para no perder como quien dice he, el hilo de la, de la, de lo que se estaba viendo en clase. **E:** Pero tú no crees que así viéndola una vez a la semana, se pierde más el hilo, se hace mas, más extensa el volver a verla. **I:** No, no se nos, no se pierde el hilo sino que solamente **tenemos como mas interés en la materia porque solamente la vemos un día a la semana y en esas cuatro horas tenemos que hacer lo que tenemos que hacemos o sea que son los dos días a la semana, tenemos que hacerlo un solo día**
con respecto a las consultas nosotros vamos a la cátedra	98	591 592 593	y con el aspecto de las horas a mí, o sea me da, me da igual pues.
		594	**E:** Y ¿no crees que se reducen las dudas
vemos el horario de ella y le hacemos alguna duda que tengamos	99	595 596 597	eh, y las ideas posteriores a la clase? **I:** He, en el, **con respecto a las consultas nosotros vamos a la cátedra**, y he, **vemos el horario de ella y le hacemos alguna duda que tengamos** o es simple
cuando la vemos en algún momento en la universidad le hacemos duda y ella nos la aclara	100	598 599 600 601	**cuando** estamos que **la vemos en algún momento en la universidad le hacemos duda y ella nos la aclara** fácilmente y. **E:** ¿Cuáles son los contenidos que se han desarrollado durante el semestre?
		602	**I:** Bueno ahorita hasta los momentos, estamos, vemos por el segundo capítulo
		603	de lo que es el anteproyecto ya hemos

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		604	visto todo, hemos cumplido todo a
		605	cabalidad con el plan de evaluación y
		606	hasta los momentos vamos bien
			E: ¿Nos puedes narrar tus anécdotas acerca de la asignatura Métodos de Investigación I?
la estoy viendo por primera vez, **no te voy a decir que me parece la más interesante de todas**	101	607 608 609 610 611 612	**I:** Bueno mira esto, **la estoy viendo por primera vez**, esto, me parece una materia, **no te voy a decir que me parece la más interesante de todas** pero, normalito pues, **mira pienso que todo depende también** o sea que de cómo, **de**
mira pienso que todo depende también de cómo sea el profesor,	102	613 614 615 616	**cómo sea el profesor**, ¿no? esto, **el profesor, no es un mal profesor, el explica su clase y él se ve que tiene dominio de, de lo que explica**, pero, o
el profesor, no es un mal profesor, el explica su clase y él se ve que tiene dominio de, de lo que explica habla mucho	103	617 618 619 620 621 622 623 624 625 626	sea es como muy ¡cómo te explico! Habla mucho, **habla mucho** y entonces es de los que por los lo menos, el llega y comienza, por ejemplo la primera clase, que es hermenéutica, heurística, todo eso, entonces el comienza, ¡la hermenéutica! y comienza hablar así, echa, echa un cuento y a la final cuando tú le dices: ¿aja pero que es lo que es hermenéutica? Entonces te dice no yo ya lo dije, entonces uno se
no es el que llega y te copia en el pizarrón o te dice, o que te copia, te dicta un ejemplo, dicen bueno esto, tal cosa, es esto por esto y por aquello, hay diferentes tipos, así, no	104	627 628 629 630 631 632 633 634 635 636 637 638 639 640 641	queda así como en el aire, o sea no es, **no es el que llega y te copia en el pizarrón o te dice, o que te copia, te dicta un ejemplo, dicen bueno esto, tal cosa, es esto por esto y por aquello, hay diferentes tipos, así, no**, el no es así, el es que comienza hablar y entonces tu mas bien de lo que el habla tienes que copiar rapidito así en el cuaderno, entonces muchas veces no copias completo, te queda todo a medias, entonces es complicado, pero como te digo mal profesor no me parece se ve que tiene dominio, eh o sea tu le haces una pregunta y el te la responde, esto, claro

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		642	está, a veces no es que te la responde así
		643	muy, te la responde pero no o sea no
		644	quedas claro porque tal vez, o sea, es un
		645	profesor que tiene , o sea se ve, como te
se ve que sabe y utiliza muchos términos así que uno, palabras así que uno se queda así como, o sea no se qué significan entonces uno queda, queda igual prácticamente	105	646 647 648 649 650	repito **se ve que sabe y utiliza muchos términos así que uno, palabras así que uno se queda así como, o sea no se qué significan entonces uno queda, queda igual prácticamente**, esto ..
			E: ¿En cuanto a la puntualidad?
		651	**I:** En cuanto a la puntualidad el profesor,
		652	si llega o sea llega temprano, porque por
		653	ahí se demorara cinco minutos, pero
		654	pienso es algo normal, esto si es o sea **lo**
lo considero puntual, sale, sale a la hora que es, así de vez en cuando, el nos dice hoy tengo un compromiso	106	655 656 657 658 659 660	**considero puntual, sale, sale a la hora que es, así de vez en cuando, el nos dice hoy tengo un compromiso**, tengo que ir a Caracas, una vez nos dijo y fue, pero ya sabíamos, **algunas veces falta a clase, no te voy a decir que siempre, pero si ha**
algunas veces falta a clase, no te voy a decir que siempre, pero si ha faltado	107	661 662 663	**faltado,** o sea en lo que va de semestre ha faltado por hay unas tres clases cuatro clases más o menos.
			E: ¿En cuanto a su evaluación?
		664	**I:** En cuanto a la evaluación, ehhh mira
		665	pienso que, que sí, que si o sea evalúa
nos dio el plan de evaluación, bien nos puso las fechas no las fechas especificas pero si más o menos como para que día eran	108	666 667 668 669 670 671	bien ¿no? Esto nos dio, comienzo diciéndote **nos dio el plan de evaluación, bien nos puso las fechas**, o sea **no las fechas especificas pero si más o menos como para que día eran**, son las evaluaciones, esto.
			E: ¿Si cumple el plan, el plan de evaluación?
el nos dice por lo menos este trabajo vale tanto y al final eso es lo que, es lo que, es lo que vale	109	672 673 674 675	**I:** Si vale, si 10 cumple (decidido) esto que, ah bueno **el nos dice por lo menos este trabajo vale tanto y al final eso es lo que, es lo que, es lo que vale**.
			E: ¿Estás de acuerdo con el porcentaje que les asigna a cada evaluación?
		676	**I:** Si me parece que si está bien.
			E: En cuanto al contenido de la materia

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
			¿Cuáles son los que se han desarrollado durante el semestre?
		677	**I:** Mira, nos ha evaluado, o sea lo primero
nos explico que era este, hermenéutica, heurística, eh lo que era este los tipos de métodos lo de los objetivos ahorita que nos está explicando lo del anteproyecto	110	678 679 680 681 682 683 684	que, o sea **nos explico que era este, hermenéutica, heurística, eh lo que era este los tipos de métodos**, y estoo **lo de los objetivos** que mas por ahí, se me va creo que, creo que eso y **ahorita que nos está explicando lo del anteproyecto**, que no ...
			E: ¿Qué instrumento usa el (profesor) para dar las clases?
La voz y marcador y pizarrón	111	685 686	**I:** No, o sea si te refieres a que utiliza un libro, algo.
			E: Retroproyectores....
no es el que te copia algo así un esquema o algo no, el lo que hace es por lo menos, **te echa el cuento, verdad entonces de repente de eso, de eso que él te dice, hay una palabra así muy importante**, **entonces lo que hace es copiarlo es el pizarrón**	112	687 688 689 690 691 692 693 694 695 696 697 698 699	**I:** No nada, nada. **E:** La voz y ... **I: La voz y marcador y pizarrón** ah! Porque, estoo cuando, o sea esto ya está como fuera de tiempo pero cuando, cuando dije la parte de que el (profesor) **no es el que te copia algo así un esquema o algo no, el lo que hace es por lo menos** cuando el comien ... te, **te echa el cuento, verdad entonces de repente de eso, de eso que él te dice, hay una palabra así muy importante** por ejemplo, objetivo, **entonces lo que hace es copiarlo es el pizarrón** objetivo,
no todos te pueden decir lo mismo que te puedo decir yo	113	700	así de eso así. **E:** Exacto, es extracción de palabras claves. Y en cuanto a la interacción entre los alumnos y el profesor. ¿Cómo consideras que se encuentra horita en tu sección?
		701 702 703 704 705 706 707	**I:** Lo que pasa es que eso ya es como personal porque **no todos te pueden decir lo mismo que te puedo decir yo**, por lo menos o sea si te lo digo en general para mí o sea es como que cónchale muy, muy, muy básico porque o sea como te digo de lo mismo que el habla mucho o

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
yo veo que en salón a veces hay como aburrimiento	114	708 709 710 711	sea **yo veo que en salón a veces hay como aburrimiento** así como que "coño" da sueño, todo eso pero o sea a quienes sí, o sea **tu te das cuenta o sea si están**
tu te das cuenta o sea si están pendientes les hacen preguntas y todo eso pero no son muchos, son pocos	115	712 713 714 715	**pendientes les hacen preguntas y todo eso pero no son muchos, son pocos**. **E:** Y ¿las estrategias que él, que el utiliza para evaluar cuales fueron? ¿Cuáles son? **I:** Estoo mira primero **nos mando dos trabajos luego nos mando** de hubo un,
nos mando dos trabajos luego nos mando una evaluación grupal y ahorita que estamos con lo de, con lo del anteproyecto	116	716 717 718 719 720	**una evaluación grupal y ahorita que estamos con lo de, con lo del anteproyecto**. **E:** ¿Y en cuantoo ... A los preparadores, a las consultas de los preparadores ¿has asistido? Este ¿te han ayudado en algo? **I:** No, no pero, o sea no, o sea no es por decir que, que no, que los preparadores
todavía no sé ni el primer nombre de un preparador de un método, o sea llegamos a la primera clase y o sea no	117	721 722 723 724 725 726 727	son malos y eso no, no por eso sino que **todavía no sé ni el primer nombre de un preparador de un método, o sea llegamos a la primera clase y o sea no**, el llego, ah! Bueno dijo que las consultas con el pero no me acuerdo del cubículo ni nada de eso, dijo que bueno en cualquier
me vengo enterando ahorita que hay preparadores de método.	118	728 729 730 731	momento el nos daba consultas los preparadores no, nunca, **me vengo enterando ahorita que hay preparadores de método.** **E:** ¿Pero es porque tú no has asistido? o
de una materia así teórica no, no había escuchado nada de preparadores.	119	732 733 734 735 736 737 738 739 740 741 742	por qué? **I:** Bueno primero no he asistido, ciertamente pero como te digo o sea es que me vengo enterando ahorita que hay preparadores de método, eh, había escuchado preparadores de lógica o en semestre más avanzado de contabilidad, de esto, costo, matemática I, de matemática II , pero **de una materia así teórica no, no había escuchado nada de preparadores.** **E:** OK ¿Te gusta la materia?

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
decirte así que si, que me gusta es mentira, pero decirte que no me gusta tampoco o sea la veo normal	120	743 744 745 746 747 748	**I:** Mira o sea **decirte así que si, que me gusta es mentira, pero decirte que no me gusta tampoco o sea la veo normal** pero o sea también depende como te digo o sea si fuera un profesor así que o sea no es que no te digo que el profesor no es
le hace falta así como más chispa	121	749 750 751	mal profesor vuelvo y te repito no él es buen profesor como te digo, se ve que él sabe, bueno sabe su materia pero tal vez
habla, habla, habla y no mas por ahí lanza una que otra pregunta para que uno participe, **no me parece que sea dinámico**.	122	752 753 754 755 756	**le hace falta así como más chispa** me entiendes ... **E:** Pedagogía. **I:** Exacto mas pedagogía **E:** Y es dinámico, o sea ¿sus clases son dinámicas? **I:** No, para nada, el llega, **habla, habla, habla y no mas por ahí lanza una que otra pregunta para que**
no creo que la estén dando por darla, tal vez ahorita uno no, no ve el por qué la dan, yo soy de los que piensan que si la dan es por algo	123	757 758 759 760 761 762	uno se la, para que **uno participe**, pero o sea no, **no me parece que se dinámico**. **E:** ¿Crees que la materia va a tener relevancia en tu futuro? **I**: Mira yo, espero que si porque o sea **no creo que la estén dando por darla,** de a gratis no, o sea si la dan es por algo; **tal**
un profesor puede ser malo pero si tu le quieres echar pierna tú buscas aquí, buscas allá, donde sea	124	763 764 765 766 767 768 769 770 771 772 773 774 775	**vez ahorita uno no, no ve** como te digo no ve **el por qué la dan**, pero **yo soy de los que piensan que si la dan es por algo** no les parece? **E:** ¿Pero has aprendido algo? **I:** Muy poco ... **E:** ¿Tu rendimiento? **I:** Bajo ... **E:** ¿Pero es por el mismo profesor? **I:** No, eso no tiene nada que ver porque **un profesor puede ser malo pero si tu**, o sea si tu **le quieres echar pierna tú buscas aquí, buscas allá, donde sea**. **E:** Exacto **I:** Es que o sea no, o sea, no se o sea no sé cómo respondértela porque o sea yo es primera vez que veo método, o sea no

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		776	sabría responderte la pregunta.
			E: ¿Han comenzado la realización del proyecto de investigación?
		777	**I:** Si lo comenzamos hace más o menos
		778	como de hace dos, tres semanas, esto el,
si nos explico cómo íbamos hacer todo, paso a paso nos entrego la fecha para cuando teníamos que entregarlo, la delimitación del tema, todo eso, lo dejo bien claro,	125	779 780 781 782 783 784 785 786 787 788	nos dio, o sea **si nos explico cómo íbamos hacer todo, paso a paso nos entrego la fecha** de, o sea **para cuando teníamos que entregarlo, la delimitación del tema, todo eso, lo dejo bien claro**, **el dijo que él nos ayudaba, o sea que él nos iba guiando** pero ahí, tu sabes hubo algo que no, al grupo mío no, no que fue que el hablo de pa'tras y de pa'lante porque el jueves de la semana
el dijo que él nos ayudaba, o sea que él nos iba guiando	126	789 790 791 792	pasada, tuvimos que entregarle o sea la primera parte, la delimitación del tema, eso lo primero, entonces el ahí, el (profesor) viene y nos dice esto, **con lo de**
con lo de la parte de la justificación, viene y nos dice no o sea pero háganlo en forma de pregunta	127	793 794 795 796 797 798 799 800 801 802 803	**la parte de la justificación, viene y nos dice no o sea pero háganlo en forma de pregunta**, entonces nos corrigió y nosotros bien, no hay problema, no hay rollo, hoy teníamos que entregarlo ya corregido entonces cuando lo entregamos o sea hacemos varias preguntas como el nos menciono, no, y entonces hoy viene y nos dice que no fue lo que él nos pidió, que él nos pidió que hiciéramos varias pregunta y que de esas preguntas era que
no fue bien claro en decimos que era lo que teníamos que acomodar	128	804 805 806 807	sacáramos la justificación, entonces ahí si no nos gusto para nada eso no fue, **no fue bien claro en decimos que era lo que teníamos que acomodar.**
			E: Gracias por tu información, gracias por tu tiempo
			Estudiantes de Métodos de Investigación II
			E: ¿Cuáles son tus expectativas y vivencias como estudiante de esta

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
			materia?
		808	**I:** Bueno, en primer lugar respecto a la
ahorita mucha parte del contenido es elemental para el momento de la realización de la tesis	129	809 810 811 812 813 814	materia Métodos II… para hablar un poquito de del sistema de evaluación y del contenido de la materia, este, creo que es importante y es elemental esto no?, las cosas que se están impartiendo en este semestre. Sin embargo, creo que con la
es importante trabajar sobre muchas fallas que existen y son evidentes como es la redacción y la realización del marco metodológico de un proyecto y eso es importante atacarlo ahorita,	130	815 816 817 818 819 820 821 822 823 824 825	base de Métodos I que podría hacerse una pausa ya que **ahorita mucha parte del contenido es elemental para el momento de la realización de la tesis** y básicamente **es importante trabajar sobre muchas fallas que existen y son evidentes como es la redacción y la realización del marco metodológico de un proyecto y eso es importante atacarlo ahorita**, sin embargo **a veces la estrategia no es la más indicada para el**
a veces la estrategia no es la más indicada para el momento	131	826	**momento** del segundo semestre no? ... **E:** ¿Con respecto a esta estrategia por qué crees que no es la más apropiada? ¿Esas fallas a quien se las atribuirías?
para el momento de elaborar una entrevista o este tipo de trabajos de investigaciones que está haciendo ahorita existen primero algunas cosas que es necesario reforzarlas,	131	827 828 829 830 831 832 833 834 835 836	**I:** Bueno, porque una serie de cosas que deberían estar en primer plano ahorita, por ejemplo, **para el momento de elaborar una entrevista o este tipo de trabajos de investigaciones que está haciendo ahorita existen primero algunas cosas que es necesario reforzarlas**, algunas cosas que en Técnicas de Investigación quedaron, no, no del todo superaron las expectativas,
en métodos I hay fallas graves en redacción, hay fallas graves en la elaboración del proyecto, en la forma del planteamiento del problema e incluso en la misma teoría	132	837 838 839 840 841 842 843 844 845	**en métodos I hay fallas graves en redacción, hay fallas graves en la elaboración del proyecto, en la forma del planteamiento del problema e incluso en la misma teoría** y como que debería ser más poco a poco y atacar primero esas cosas en primer plano para después hacer estos trabajos avanzados que ayudan más que todo a la tesis de

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
las fallas de técnicas de presentación oral y esas cosas en general y lo que hay en métodos se atribuyen simplemente a la base, de la formación académica que se trae	133	846 847 848 849 850 851 852 853 854	grado. Mira **las fallas**… este… **de técnicas de presentación oral**. de redacción **y esas cosas en general y lo que hay en métodos** que es el promedio lo que he escuchado en varias secciones **se atribuyen simplemente a la base**, a la base **de la formación académica que se trae** desde la, desde la educación básica, desde el bachillerato y principalmente
el apoyo no ha sido el indicado. Ni la asesoría, ni nada de eso cuando hemos hecho actividades que les ha tocado al preparador	134	855 856 857 858 859 860 861 862	eso, porque el sistema aquí sí esta, sí se podría decir que está bien implementado a pesar de que el apoyo de los preparadores principalmente ahorita que a ellos les ha tocado la tarea de hacer talleres y correcciones y esas atribuciones que les han dado los profesores ahorita en Métodos II … ehh …yo en lo personal en
no hay un respaldo necesario, un respaldo en el sentido en el que el preparador tiene que estar capacitado y reflejarlo y trabajar con el equipo de una manera más cercana	135	863 864 865 866 867 868 869 870 871	mi sección si afirmo que **el apoyo no ha sido el indicado. Ni la asesoría, ni nada de eso cuando hemos hecho actividades que les ha tocado al preparador**. **E:** ¿Y por qué afirmas eso? **I:** Bueno, yo afirmo lo que dije anteriormente, del apoyo del preparador porque básicamente **no hay un respaldo necesario, un respaldo en el sentido en el que el preparador tiene que estar**
para que uno vaya y acuda al respaldo que debe brindar el preparador como un apoyo al contenido que nos está dando el profesor de la materia	136	872 873 874 875 876 877 878 879 880 881 882 883 884 885	**capacitado y reflejarlo y trabajar con el equipo de una manera más cercana**… este…reflejar pues, todos los conocimientos **para que uno vaya y acuda al respaldo que debe brindar el preparador como un apoyo al contenido que nos está dando el profesor de la materia** y eso no ha resultado de esa forma e incluso una de las actividades que se nos fue asignadas este para ayuda a la elaboración de las entrevistas. Fue después que ya el profesor nos había mandado a hacer las entrevistas (eh) y entre otras cosas. **E:** ¿Eso repercutió en la asignación que

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
			les mando el profesor?
de haber tenido la ayuda del preparador pues se hubiese tenido un mejor resultado, las otras actividades que se han hecho si se han obtenido resultados buenos	137	886 887 888 889 890 891 892 893 894	**I:** Si, claro que repercutió, porque **de haber tenido la ayuda del preparador pues se hubiese tenido un mejor resultado** a pesar de que si fue favorable pero se hubiese obtenido un resultado mejor. Bueno si repercutió eso en, esa en la evaluación de esa actividad, sin embargo **las otras actividades que se han hecho si se han obtenido resultados**
porque se ha tenido el apoyo de las guías del material que asigna el profesor	138	895 896 897 898 899	**buenos** incluso en ese también **porque se ha tenido el apoyo de las guías del material que asigna el profesor** y eso, lo del preparador bueno ya lo dije y en promedio la sección va bien, se podría
se han hecho dos talleres con el apoyo del preparador y la entrega de los avances del proyecto de las entrevistas y la elaboración de las preguntas	139	900 901 902 903 904 905 906 907 908 909 910 911	decir que bien, en las notas de lo que se ha evaluado que se ha hecho un examen escrito, si hubo bastante gente aplazada incluso se que tres secciones, en tres secciones si hubo bastante gente aplazada pero la gente que salió bien, sacó buena calificación ahí y **se han hecho dos talleres con el apoyo del preparador y la entrega de los avances del proyecto de las entrevistas y la elaboración de las preguntas**. Eso en cuanto a lo que se ha evaluado.
			E: Ok, tu mencionaste sobre la, el material de apoyo que facilita el profesor ¿Qué te ha parecido este material?
pues a lo largo de todo el semestre se es necesario acudir a las guías para el estudio de los exámenes, para la elaboración de los trabajos	140	912 913 914 915 916 917 918 919 920 921 922 923	**I:** Bueno es el material de I. H. y de la profesora J. que sirve si como apoyo para, para en general **pues a lo largo de todo el semestre se es necesario acudir a las guías para el estudio de los exámenes, para la elaboración de los trabajos** y es básico el contenido, es muy elemental al momento de cualquier cosa que se maneje y cualquier proyecto de investigación que se vaya a realizar es importante conocer la teoría y también el apoyo de cómo hacer la práctica de las entrevistas sobre

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		924	todo.
			E: ¿Ese es el único material que el utiliza, el único libro?
		925	**I:** Si, es el único.
			E: ¿Y esas, esas guías todo ese material te parece suficiente o es que necesitas más información del profesor o del preparador?
yo he utilizado material de la UNlTEC, de la Universidad Tecnológica del Centro, que ellos hacen mucho énfasis en lo que es el área de proyectos y es muy elemental a lo largo de toda las carreras	141	926 927 928 929 930 931 932 933 934 935 936 937	**I:** Bueno **yo he utilizado material de la UNlTEC, de la Universidad Tecnológica del Centro, que ellos hacen mucho énfasis en lo que es el área de proyectos y es muy elemental a lo largo de toda las carreras** que, que ellos dan y yo he usado material, material de allá, del curso introductorio incluso y de lo que usan actualmente que es un apoyo muy bueno hay Cd's, y **es más cercano al alumno el lenguaje es mas coloquial**, **es una manera más dinámica de**
es más cercano al alumno el lenguaje es mas coloquial, **es una manera más dinámica de interactuar con el estudiante y funcionar más como apoyo**	142	938 939 940 941 942	**interactuar con el estudiante y funcionar más como apoyo**. **E:** ¿Es decir, que te parece más actualizado el material de la UNITEC que el que se da aquí? **I:** Totalmente, UNITEC brinda muchísimas herramientas, y yo con haber hecho el curso introductorio de allá
el profesor tiene un material audiovisual bien bueno, las laminas que proyecta tienen esquemas, **ilustraciones y está todo muy dinámico y fácil**	143	943 944 945 946 947 948	estando en noveno grado, ya yo sabía manejar una Tabla de Gantt, una matriz FODA, un causa-efecto, una serie de cosas bien importantes que son básicas también para esto y aquí no, no se ha manejado mucho eso.
			E: Ok pero ¿A pesar de que el material no cubre todas tus expectativas con respecto a los contenidos del, del programa el profesor si los imparte, si los ayuda, si se los expande en la clase?
		949 950 951	**I:** Si, si de hecho **el profesor tiene un material audiovisual bien bueno, las laminas que proyecta tienen esquemas**,

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		952	**ilustraciones y está todo muy dinámico**
usa una pedagogía	144	953	**y fácil** de, de llegamos pues, **usa una**
bien efectiva en ese		954	**pedagogía bien efectiva en ese aspecto**
aspecto para damos la		955	**para damos la teoría de una forma más**
teoría de una forma		956	**fácil, mas practica, siempre**
más fácil, mas		957	**ejemplificado y sobre todo haciendo**
practica, siempre		958	**que cada quien sea capaz de**
ejemplificado y sobre		959	**internalizarlo y establecer ejemplos**,
todo haciendo que		960	una manera directa de llegar el contenido,
cada quien sea capaz			**E:** ¿Cuándo tú hablas de la dinámica
de internalizarlo y			quieres decir que, esta actúa como un
establecer ejemplos			factor motivacional para ustedes como
			alumnos?
la dinámica que usa el	145	961	**I:** Si, por supuesto, **la dinámica que usa**
profesor es lo que va a		962	**el profesor es lo que va a determinar la**
determinar la		963	**motivación del grupo en la materia y es**
motivación del grupo		964	**sumamente importante**, **es un factor**
en la materia y es		965	**fundamental que repercute sobre los**
sumamente		966	**alumnos de manera positiva o negativa**,
importante,		967	y **el rendimiento depende directamente**
		968	**de la dinámica que use el profesor, que**
es un factor	146	969	**sea la más eficaz de llegarle a todos y**
fundamental que		970	**que cada quien sea capaz de obtener el**
repercute sobre los		971	**conocimiento**.
alumnos de manera			**E:** O sea, que en términos generales ¿Si
positiva o negativa, y			existe una intervención de los alumnos en
el rendimiento			la clase?
depende directamente		972	**I:** Si, si claro, bastante significativa sí.
de la dinámica que			**E:** Me hablaste ahorita de lo que es la
use el profesor, que			parte del rendimiento ¿Cómo es el
sea la más eficaz de			rendimiento en tu sección'?
llegarle a todos y que		973	**I:** Bueno, creo que bien, bueno, entre
cada quien sea capaz		974	regular y bueno. Bueno en líneas
de obtener el		975	generales del contenido de la materia, la
conocimiento		976	evaluación, la pedagogía y todo lo que ya
		977	de lo que ya se hizo mención, es lo que se
		978	puede decir en general en la materia, el
		979	rendimiento va bien en la sección y a
		980	pesar de las fallas que existen y es
		981	necesario corregirlas está bien
		982	encaminado y esperemos que siga
		983	cumpliendo las expectativas y bueno, eso

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		984	básicamente es la información más
		985	relevante de acuerdo a la investigación
		986	que ustedes están haciendo que se puede
		987	dar como aporte para el estudio.
			E: Nuestro objetivo es saber todo lo referente a tus expectativas y vivencias como alumno cursante de esta materia no te debes preocupar por lo que vas a decir o a informar sobre tu experiencia, debido a que todo esto va ser confidencial.
me parece que es muy buena porque o sea, vemos cosas que nos van a servir, **nos trae muchos aportes para nuestro futuro para nuestra carrera**	147	988 989 990 991 992 993 994 995	**I:** Como estudiante de métodos II, me siento satisfecha de cursar la materia **me parece que es muy buena porque o sea, vemos cosas que nos van a servir**, **nos trae muchos aportes para nuestro futuro para nuestra carrera**, y es buenísimo pues que la estemos viendo ahorita en el segundo semestre ya que
las formas en que nos enseñan todas esas cosas de método son buenas	148	996 997 998 999 1000	vamos a realizar varios trabajos en el transcurso de los semestres que vienen y con respecto a las evaluaciones y **las formas en que nos enseñan todas esas cosas de método son buenas** ya que....
la información que nos están proporcionando está acorde con lo que es Métodos de investigación II, **nos están enseñando bien a fondo lo que debemos hacer para un trabajo de investigación**	149	1001 1002 1003 1004 1005 1006 1007 1008 1009	**E:** Cuando tú hablas de bueno, ¿A qué te refieres específicamente? **I:** O sea que **la información que nos están proporcionando está acorde con lo que es Métodos de investigación II**, **nos están enseñando bien a fondo lo que debemos hacer para un trabajo de investigación**. **E:** ¿Ya comenzaron a hacer trabajos? **I:** Si. Estamos haciendo incluso uno de liderazgo y motivación en el aula de clase.
El profesor nos ha dado la suficiente información como para redactarlo muy bien y lo hemos realizado por pasos	150	1010 1011 1012 1013	**E:** ¿Y cómo ha surgido ese trabajo? ¿Cómo ha ido surgiendo? **I:** Exacto. **El profesor nos ha dado la suficiente información como para redactarlo muy bien y lo hemos realizado por pasos hemos utilizado el**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
hemos utilizado el método de la encuesta previamente el nos enseño como lo íbamos a hacer, observación directa; entrevistas todo ese tipo de cosas	151	1014 1015 1016 1017 1018 1019 1020 1021 1022	**método de la encuesta previamente el nos enseño como lo íbamos a hacer, observación directa; entrevistas todo ese tipo de cosas**, las evaluaciones han sido bien chévere con respecto a esta materia porque **él nos ha hecho distinto tipos de evaluaciones talleres. exposiciones, exámenes escritos bien, o sea está bien**.
él nos ha hecho distinto tipos de evaluaciones talleres. exposiciones, exámenes escritos bien, o sea está bien	152	 1023 1024 1025 1026 1027 1028 1029 1030	**E:** En cuanto a las evaluaciones ¿con cuál crees que te has identificado más? ¿Con cuál has aprendido más según tu opinión? **I:** Con las cualitativas, porque con las cuantitativas tendí a enredarme un poquito más y me quedaron algunas duditas. **E:** Pero, ¿Cuales son las practicas que él les hace en sí, que ves que te sientes mejor con las cuantitativas? Con las cualitativas, perdón. **I:** Con las cualitativas, bueno porque la información ha sido bastante, unas guías buenísimas que nos proporciono y las explicaciones y todos los ejercicios,
para enseñamos el también realiza ejercicios en el aula de clase, nos pone ejemplos, que copiemos ejemplos en la pizarra, cosas así.	153	1031 1032 1033 1034 1035 1036 	porque a pesar de todo **para enseñamos el también realiza ejercicios en el aula de clase, nos pone ejemplos, que copiemos ejemplos en la pizarra, cosas así**. **E:** ¿Hay interacción entre ustedes y el profesor? **I:** Con e1 profesor. Si **E:** Entonces ¿Podrías afirmar que si existe una motivación del grupo de alumnos a intervenir en la clase?
siempre el profesor nos exige que vayamos preparados a clases, que tenemos que saber lo que se va a desarrollar en la clase así no llegamos nada perdidos	154	1037 1038 1039 1040 1041 1042	**I:** Si claro que sí, **siempre el profesor nos exige que vayamos preparados a clases, que tenemos que saber lo que se va a desarrollar en la clase así no llegamos nada perdidos**. **E:** ¿En ese sentido él es estricto? **I:** En cierto modo sí, porque viene siendo

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
tenemos que ir preparados para la clase porque sino o sea que hacemos ahí estamos perdiendo el tiempo.	155	1043 1044 1045 1046 1047 1048 1049	parte de la responsabilidad de cada uno de los estudiantes, **tenemos que ir preparados para la clase porque sino o sea que hacemos ahí estamos perdiendo el tiempo**. Y si, **si es estricto o sea, siempre está preguntando las cosas pues, que están en la clase y si uno no sabe**
si es estricto o sea, siempre está preguntando las cosas pues, que están en la clase y si uno no sabe	156	1050	**E:** ¿Hasta qué punto se extiende el nivel estricto del profesor en cuanto a las evaluaciones, además que tienen que llevar las clases preparadas?
en las evaluaciones casi siempre va todo lo que hemos visto pues, las lleva bastante completa	157	1051 1052 1053 1054 1055 1056 1057	**I:** Bueno, **en las evaluaciones casi siempre va todo lo que hemos visto pues, las lleva bastante completa**, si es un poquito estricto con eso; porque va casi todo para las evaluación, va todo pues. este y los compañeros y **como nos desenvolvemos todos en clase, es un**
como nos desenvolvemos todos en clase, es un grupo bastante sólido, es chévere no tenemos problemas.	158	1058 1059 1060 1061 1062	**grupo bastante sólido, es chévere no tenemos problemas.** **E:** ¿Tus compañeros te han ayudado a surgir en esta materia? **I:** No tanto como él surgir pero. porque **siempre trabajamos en equipo se supone que todos colaboramos para**
siempre trabajamos en equipo	159	1063 1064	**realizar los trabajos y todos hacemos, casi igual la cantidad de trabajo** **E:** ¿Los compañeros han sido un factor
se supone que todos colaboramos para realizar los trabajos y todos hacemos, casi igual la cantidad de trabajo	160	1065 1066 1067 1068 1069	clave para tu desenvolvimiento en esta materia? **I:** En cierto modo si, aunque **si nos ponen a trabajar individualmente creo que tenemos el mismo resultado porque el profesor nos ha llevado una información que la hemos entendido**
si nos ponen a trabajar individualmente creo que tenemos el mismo resultado	161	1070 1071	**pues, la hemos captado.** **E:** O sea, ¿Se trabaje en sinergia o se trabaje individual la información del profesor se entiende completamente? **I:** Exacto. Si.
			E: ¿podrías decirnos entonces que la

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
			pedagogía que utiliza el profesor en clase es lo bastante clara?
Lo único que hay por ahí un programa de preparadurías, que es como complemento a lo que nos da el profesor	162	1072 1073 1074 1075 1076 1077 1078	**I:** Si claro, es bastante clara**. Lo único que hay por ahí un programa de preparadurías, que es como complemento a lo que nos da el profesor** o talleres, bueno si, si **es un complemento que siempre no los dan retrasado**, o sea nosotros presentamos ya
es un complemento que siempre no los dan retrasado, debería de ser antes para que cuando nosotros presentemos el taller en los trabajos no tengamos dudas ni errores	163	1079 1080 1081 1082 1083 1084	un trabajo donde ya realizamos las encuestas todo eso, entrevistas y después llega el preparador a damos el taller o sea **debería de ser antes para que cuando nosotros presentemos el taller en los trabajos no tengamos dudas ni errores**.
			E: ¿Las preparadurías siempre se la han impartido después, lo que le ha repercutido en sus evaluaciones?
		1085	**I:** Exacto.
el preparador no explica también como el profesor que nos da la clase pues, pero sin embargo no es tan mala la explicación	164		**E:** ¿Y ha pasado eso con todos los temas que han visto hasta ahora en la materia?
		1086 1087 1088 1089 1090 1091 1092	**I:** Con el primer tema tuvo retraso, lo vimos después que habíamos entregado el trabajo y el segundo taller déjame recordar que fue de la entrevista, de la entrevista bueno vamos casi a la par porque la entrevista la vamos a realizar la semana que viene ahí sí estuvo bien.
			E: ¿Y el desenvolvimiento del preparador ha sido bueno hacia ustedes'?
		1093 1094 1095 1096	**I:** Normal pues, o sea no es así como un profesor que te va explicar cómo te digo yo, con.... así todo perfecto pues, explica normal pues.
			E: ¿Cómo ves tú un profesor normal? ¿Qué entiendes tú como profesor normal?
		1097 1098 1099 1100 1101 1102	**I:** O sea, trato de decir que **el preparador no explica también como el profesor que nos da la clase pues, pero sin embargo no es tan mala la explicación**. Continuando con la preparaduría tengo entendido porque nos dijo el preparador

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		1103	que para atendernos solo estaba él porque
		1104	los otros muchachos no estaban tan
		1105	capacitados. Bueno eso fue lo que nos
		1106	dijo y que él... es el preparador de la
deberían haber más preparadores o estar en un turno especifico que cumplan los horarios de consultas	165	1107 1108 1109 1110 1111	mañana, de la tarde y de la noche. Entonces se le hace muy difícil cuando nos va atender. Que si cuadrando horarios, que si no se qué, que si le vamos a entregar los talleres a una hora. O sea,
		1112	es deficiente en esa parte pues porque
casi nunca; a la hora de tu tener una duda no tienes un horario de consulta que tú te vas a confiar de que a esa hora vas a ir y a esa hora va a estar	166	1113 1114 1115 1116 1117 1118 1119	**deberían haber más preparadores o estar en un turno especifico que cumplan los horarios de consultas** pues, por que **casi nunca; a la hora de tu tener una duda no tienes un horario de consulta que tú te vas a confiar de que a esa hora vas a ir y a esa hora va a estar**.
		1120	
recomendaría a la cátedra de que buscara y adiestrara a los preparadores por que deben de haber estudiantes que estén capacitados como para dar esas preparadurías	167	1121 1122 1123 1124 1125	**E:** Pero, esta escasez de preparadores que tu llamas. ¿Qué piensas tu será una falta de la cátedra de hacer concursos o simplemente que no hay participantes o aspirantes a hacer preparadores? **I:** Bueno. la verdad es que ese tema no se en que está fallando; pero yo **recomendaría a la cátedra de que buscara y adiestrara a los preparadores por que deben de haber estudiantes que estén capacitados como para dar esas preparadurías**.
nosotros nos estamos dando cuenta porque siempre cuando tenemos una duda hay ausentismo de preparadores	168	1126 1127 1128 1129 1130	**E:** ¿Que tú ves fundamental que existan preparadores de métodos? **I:** Claro que sí, porque imagínate ya **nosotros nos estamos dando cuenta porque siempre cuando tenemos una duda hay ausentismo de preparadores**,
la materia de métodos puedo decir que es buenísima	169	1131 1132 1133 1134	no están. Este en conclusión les puedo decir que la, que **la materia de métodos puedo decir que es buenísima** pues, a mi
el profesor nos ha tratado bien, nos motiva.	170	1135 1136 1137	me parece chévere y **el profesor nos ha tratado bien, nos motiva. Nos habla de lo que es la materia de métodos de**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
Nos habla de lo que es la materia de métodos de investigación con respecto a nuestra carrera.	171	1138 1139 1140 1141 1142	**investigación con respecto a nuestra carrera**. **Nos pone ejemplos laborales siempre nos está motivando y como que dándonos ideas para lo que va a ser nuestra profesión**.
Nos pone ejemplos laborales siempre nos está motivando y como que dándonos ideas para lo que va a ser nuestra profesión	172		**E:** ¿Qué tú piensas que esta motivación del profesor va ayudar a tu carrera y a tu licenciatura más adelante?
		1143 1144 1145 1146 1147	**I:** Si. Si claro que si porque estás hablando con una persona que tiene ya experiencia y que **te dice pues como son las cosas en realidad en el campo laboral** y **ha sido bastante responsable**.
te dice pues como son las cosas en realidad en el campo laboral	173	1148 1149 1150 1151	**Es bastante puntual siempre está a la hora** y falto un par de veces creo que por motivos de enfermedad y ya logramos ponemos al día, estamos con la
Ha sido bastante responsable. **Es bastante puntual siempre está a la hora**	174	1152 1153	planificación como esta. Como es debido pues.
metodología de la investigación para mí es una de las materias más importantes	175		**E:** Estamos haciendo una entrevista a alumnos que estudien Metodología de la Investigación II, para saber sus experiencias y sus expectativas acerca de la materia.
		1154 1155	**I:** Bueno para comenzar, te puedo decir que **metodología de la investigación para mí es una de las materias más importantes** pues, porque a lo largo **nos**
nos va a dejar mucho aprendizaje porque es la que nos va a servir a la hora de cuando nosotros vayamos a hacer nuestro proyecto de grado	176	1156 1157 1158 1159 1160 1161 1162	**va a dejar mucho aprendizaje porque es la que nos va a servir a la hora de cuando nosotros vayamos a hacer nuestro proyecto de grado** y también porque por eso pues, porque nos sirve de
		1163	mucha ayuda, pero también **me parece a**
me parece a mí que es una materia que debería aplicarse es en otros grados…**por lo menos como en el octavo semestre algo así**	177	1164 1165 1166 1167 1168 1169 1170	**mí que es una materia que debería aplicarse es en otros grados**. bueno en otros años **por lo menos como en el octavo semestre algo así y no comenzando** porque entonces ponte tu cuando lleguemos al octavo semestre y nos toque hacer nuestro proyecto vamos a

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		1171	estar todas perdidas y vamos a tener que
		1172	buscar asesoramiento y otras cosas pues,
si la materia estuviera	178	1173	en cambio **si la materia estuviera en ese**
en ese semestre no		1174	**semestre** no, como te digo, **no**
estuviésemos tan		1175	**estuviésemos tan perdidos** pues, por eso
perdidos del segundo		1176	mismo porque es mucha, por lo menos es
al octavo es mucho		1177	"ahorita" en el segundo, y **del segundo al**
tiempo		1178	**octavo es mucho tiempo**.
			E: ¿Tú piensas que impartiéndose esa
si tú le pones atención	178		materia ahorita que se está impartiendo en
es algo que queda			el segundo semestre, tú vas a perder todos
pero cuando tu llegas			tus conocimientos cuando tú llegues al
al octavo semestre ya			octavo?
hay muchas cosas,		1179	**I:** No todos tus conocimientos porque **si**
que se te van a olvidar		1180	**tú le pones atención es algo que queda**
		1181	**pero cuando tu llegas al octavo**
		1182	**semestre** es algo que, **ya hay muchas**
Porque ella nos ayuda	179	1183	**cosas**, muchos detallitos **que se te van a**
a interpretar y a lo		1184	**olvidar**. Por ejemplo muchos detallitos
largo de la carrera es		1185	como que cuando tu digas: ¡cónchale
puro eso, puro		1186	¿cómo voy a saber qué tipo de
interpretar,		1187	investigación es? y cómo vas a saber
		1188	todos los detalles que es algo que viste en
a mi me parece que sí,	180	1189	el segundo y ya en el octavo son detalles
que si nos sirve para		1190	así pues. Que se pierden con el tiempo.
todo, para toda tu			**E:** Pero, tomando en cuenta que tu estas
vida cotidiana			estudiando una carrera del ámbito social
			¿No crees tú que existan otras materias en
Tiene muy buenas	181		las que te sirva esta materia y no
técnicas de			solamente para tu tesis de grado?
evaluación, es un		1191	**I:** Si, claro que sí. **Porque ella nos ayuda**
profesor que habla		1192	**a interpretar y a lo largo de la carrera**
mucho con los		1193	**es puro eso, puro interpretar**, y si, **a mi**
alumnos hace		1194	**me parece que sí, que si nos sirve para**
diferentes cosas		1195	**todo, para toda tu vida cotidiana** pero
		1196	sería mucho mejor, bueno a mi parecer,
		1197	que estuviera en otro semestre. En cuanto
		1198	al profesor te puedo decir que es un
		1199	profesor muy bueno. **Tiene muy buenas**
		1200	**técnicas de evaluación, es un profesor**
		1201	**que habla mucho con los alumnos hace**
		1202	**diferentes cosas** por lo menos en el

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		1203	primer módulo era de las técnicas
él nos mando guías, había una guía que tenía un lenguaje muy difícil, o sea muy complicado	182	1204 1205 1206 1207 1208	cuantitativas y **él nos mando guías, había una guía que tenía un lenguaje muy difícil, o sea muy complicado** pero el igual nos... Antes de la prueba... el hizo una prueba, pero
		1209	**antes de la prueba el nos hizo muchos ejercicios, muchos**
antes de la prueba el nos hizo muchos ejercicios, muchos tipo taller, no tenían ponderación pero eran formativos	183	1210 1211 1212 1213 1214 1215	**tipo taller, no tenían ponderación pero eran formativos** que si el por lo menos ponía un ejercicio de: "desarróllenme un problema, una situación problemática" y nos daba cierto tiempo entonces nosotros teníamos que hacer. .. Nosotros teníamos
		1216	que describir la situación y **eso es algo**
eso es algo que nos iba dando agilidad para la hora de la prueba no perder tanto tiempo	184	1217 1218 1219 1220 1221	**que nos iba dando agilidad para la hora de la prueba no perder tanto tiempo** y que ese era uno de los factores pues, el tiempo porque era mucho material para la prueba.
no solamente era ese taller si no que él nos mandaba muchas cosas para nosotros practicar y cuando llego la prueba se me hizo mucho más fácil	185	1222 1223 1224 1225 1226 1227 1228	**E:** ¿Y ese rnaterial te sirvió de ayuda o no? **I:** Si claro, porque **no solamente era ese taller si no que él nos mandaba muchas cosas** que para nosotros no solamente era ese taller sino que él nos mandaba muchas cosas **para nosotros practicar** talleres para eso mismo para practicar **y cuando llego la prueba se me hizo**
una de sus técnicas es que él lleva muchas laminas para retroproyector, muchos acetatos	186	1229	**mucho más fácil**. **E:** Y cuando tú dices que ese material era un poco complejo, ¿Esas inquietudes no se las dijeron al profesor el que se les ha hecho un poco difícil entenderlas?
		1230	**I:** Si claro la primera, fue una de las
él nos los fue explicando poco a poco	187	1231 1232 1233 1234 1235 1236 1237 1238	primeras guías porque era un poquito larga y entonces el llego y **una de sus técnicas es que él lleva muchas laminas para retroproyector, muchos acetatos** y entonces **él nos los fue explicando poco a poco** con el acetato y ahorita en el segundo modulo también el lenguaje de las guías también era un poco complicado

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
resumió las dos guías de manera que se nos hiciera más fácil a la hora de estudiarlas, a la hora de interpretarlas para la prueba y esas cosas	188	1239 1240 1241 1242 1243 1244 1245 1246	y entonces él lo que nos hizo para la prueba fue que nos "saco" un cuestionario de 29 preguntas y nos mando para un taller para que nosotros practicáramos y las otras nos las mando para la casa y entonces eso fue como, el **resumió las dos guías** en 29 preguntas **de manera que se nos hiciera más fácil a la hora de estudiarlas, a la hora de interpretarlas para la prueba y esas cosas**.
para la primera prueba los talleres que él nos hizo a mí en lo particular me ayudaron mucho pues.	189	1247 1248 1249 1250 1251 1252	**E:** ¿Y eso sirvió para tus calificaciones? **I:** Si claro, por lo menos en el primer, **para la primera prueba los talleres que él nos hizo a mí en lo particular me ayudaron mucho pues**. Porque **eran**
eran cosas que yo en realidad en Método I no había aprendido	190	1253 1254 1255	**cosas que yo en realidad en Método I no había aprendido** y entonces él con sus ejercicios, pues se me hizo fácil.
en la clase siguiente el nos trae que si pequeños casos en hojas	191	1256 1257 1258 1259	**E:** Y con respecto al material ¿Cómo les facilita él las guías? **I:** Ah no, el nos manda, el nos dice: "en la fotocopiadora tal, están tantas guías" por lo general siempre, para la primera prueba nos mando como tres guías y
y nosotros lo resolvemos en la prueba pero el nos da los casos y no hay que comprarlos ni nada.	192	1260 1261 1262 1263 1264 1265	cosas así y **en la clase siguiente el nos trae que si pequeños casos en hojas** que nos dice: "este caso es tal" **y nosotros lo resolvemos en la prueba pero el nos da los casos y no hay que comprarlos ni nada**.
a la hora de las guías él es muy teórico y muy estricto de que nos las tenemos que leer y todo pero él es un profesor dinámico pues,	193	1266 1267 1268 1269 1270	**E:** ¿Y tú dirías que eso es como una dinámica que ha hecho el profesor para su entendimiento de la materia? **I:** Si. Claro, porque yo pienso que el profesor es como te digo, el **a la hora de las guías él es muy teórico y muy estricto de que nos las tenemos que leer y todo pero él es un profesor dinámico pues**,
no solo se basa en que "aquí están las guías y vamos a hacer las pruebas"	194	1271 1272 1273 1274	porque él **no solo se basa en que "aquí están las guías y vamos a hacer las pruebas"** no, sino que tales guías y antes de las pruebas te manda un taller o

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
yo pienso que así es como nosotros aprendemos mas, que estar "caletreandose" una guía completa y cosas así.	195	1275 1276 1277 1278 1279 1280 1281	vamos a discutirlo en clase o un debate o hace preguntas al azar o trae casos para el retroproyector entonces es un profesor muy dinámico y **yo pienso que así es como nosotros aprendemos mas, que estar "caletreandose" una guía completa y cosas así.**
hicimos una exposición de las mismas guías que él nos mando al principio	196	 1282 1283 1284	**E:** ¿Y esas que te mandan a leer te agrada leerlas, estudiarlas? **I:** Hay unas cosas que sí, pero hay otras que no, que tienen un vocabulario así, que tú te quedas como que ¿qué dice aquí? **E:** ¿Te recuerdas el autor de esas guías?
nos mando a hacer un mapa, pero de, fue de una guía, todos los grupos tenían que preparar la misma guía ahí se veía la originalidad de cada grupo	197	1285 1286 1287 1288 1289	**I:** Uhmm, creo que uno es J. T, algo así era, pero de verdad que no me acuerdo muy bien de los nombres… **E:** Sobre las estrategias metodologías has nombrado los debates, los talleres, los exámenes ¿Qué otra estrategias ha utilizado el profesor? **I:** Este, **hicimos una exposición de las mismas guías que él nos mando al principio**, como te seguía contando, él
era la misma tuya pero tu tenias que buscar diferentes aspectos importantes fue puro formativo pues no tuvo nota.	198	1290 1291 1292 1293 1294 1295 1296 1297	nos hizo, el **nos mando a hacer un mapa, pero de, fue de una guía, todos los grupos tenían que preparar la misma guía** pero **ahí se veía la originalidad de cada grupo** pues, **era la misma tuya pero tu tenias que buscar diferentes aspectos importantes**,
cuando tú tienes mucho material para leer y muchas cosas para leer tú te aburres y no las lees	199	1298 1299 1300 1301 1302 1303 1304 1305	después hicimos ese mapa mental y hicimos tipo exposición pero, **fue puro formativo pues no tuvo nota**. **E:** ¿Y crees que todas estas actividades motivan al estudiante a estudia." mas o a estudiar menos, hacen que entienda o no entienda? **I:** Yo creo que si, porque **cuando tú tienes mucho material para leer y muchas cosas para leer tú te aburres y no las lees** así de sencillo, en cambio con esto por lo menos ahorita con esta las

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
las guías de lo cualitativo son largas y el nos las resumió en un cuestionario y a mí eso me parece que eso es más fácil porque tú buscas las preguntas y con eso te vas guiando en vez de leer todo	200	1306 1307 1308 1309 1310 1311 1312 1313 1314 1315	guías son largas, **<u>las guías de lo cualitativo son largas y el nos las resumió en un cuestionario y a mí eso me parece que eso es más fácil porque tú buscas las preguntas y con eso te vas guiando en vez de leer todo</u>**, es que si es pa" leértelo": una y otra vez". una y otra vez hasta que se te pueda grabar. Entonces me parece que es más fácil de entender. **E:** ¿Y no te parece comentarlas con tus compañeros?
hemos hecho dos talleres, que son talleres que según nos han informado es para cuando, para cuando tengamos es... cuando nos falte nota	201	1316 1317 1318 1319 1320 1321 1322 1323 1324 1325 1326 1327 1328 1329 1330 1331 1332 1333 1334 1335 1336 1337 1338 1339 1340 1341 1342 1343 1344 1345	**I:** Si, porque por lo menos en lo cualitativo hoy tuvimos un taller con el preparador, y el nos puso en grupo y era de eso mismo de lo cualitativo. En cuanto a las preparadurías que son, son normales, la única, que yo te digo que me puede servir o que me ha servido fue esta preparaduría que tuve hoy. Hemos visto dos clases de preparaduría, **<u>hemos hecho dos talleres, que son talleres que según nos han informado es para cuando, para cuando tengamos es... cuando nos falte nota.</u>** Son 20% que nos ayuda hemos hecho dos talleres porque el primero no nos los pudo hacer eran tres talleres hemos hecho dos porque el primero no lo hizo. El segundo taller no, a mi por lo menos no me sirvió porque el profesor ya nos había mandado hacer el proyecto y ya nosotros habíamos hecho nuestro proyecto, ya habíamos aplicado las encuesta, ya habíamos hechos los gráficos, ya todo estaba listo pues y el mismo día que nosotros entregamos el trabajo fue que el preparador llego a explicamos algo que ya nosotros teníamos que averiguarlo que tuvimos que haberlo averiguado por nuestra propia cuenta porque él. .. porque él no nos los explico

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
			E: Ósea que ¿existe deficiencia de los preparadores para la enseñanza hacia ustedes?
		1346	**I:** Yo pienso que si pues, porque hasta
solo tengo información de que es otro preparador que es para las mañanas	202	1347 1348 1349 1350 1351	donde el mismo nos ha dicho él, **solo tengo información de que es otro preparador que es para las mañanas** él es, el que nos está dando ahorita es el de las noches pero el de las mañanas nos han
yo pienso que si es un poco deficiente en ese aspecto pues, porque debería de haber más de un preparador	203	1352 1353 1354 1355 1356 1357	dicho que no está lo suficiente preparado para damos las clases o sea le falta, le falta más y este trabaja y creo estudia también, no sé y el ve es en las noches también se le hace difícil de venir a darnos clases en la mañana a nosotros
cuando nos tocó hacer el proyecto el profesor ya nos había dado las encuestas y nos había dado el problema nosotros teníamos que aplicar las encuestas y todo eso y entonces hubo muchas personas que les costó mucho porque había que hacer una grafica de cada pregunta	204	1358 1359 1360 1361 1362 1363 1364 1365 1366 1367 1368	entonces **yo pienso que si es un poco deficiente en ese aspecto pues, porque debería de haber más de un preparador.** **E:** ¿Y crees que esa falla de, de sincronización de ellos de ver como hacen que sus clases, ha repercutido en ti? **I:** En mi solamente no, no mucho pero en mi solamente no. yo pienso que en todo el salón porque por lo menos **cuando nos tocó hacer el proyecto el profesor ya nos había dado las encuestas y nos había dado el problema nosotros teníamos que aplicar las encuestas y todo eso y entonces hubo muchas personas que les costó mucho porque había que hacer una grafica de cada pregunta**, había que hacer los gráficos
si hubiese venido el preparador antes y nos hubiese explicado como tenemos que hacer los gráficos y esas cosas este, no hubiésemos pasado tanto, tanto rollo buscando	205	1369 1370 1371 1372 1373 1374 1375 1376 1377 1378 1379 1380 1381	habían preguntas que si por lo menos eran del uno al cinco y nosotros teníamos que tomar la dos la seis, la ocho y sumarlas y después restarles los números siguientes eran cosas así medio complicadas, pues que yo pienso que **si hubiese venido el preparador antes y nos hubiese explicado como tenemos que hacer los gráficos y esas cosas este, no**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		1382	**hubiésemos pasado tanto, tanto rollo buscando**
la primera preparaduría fue apenas entregamos el trabajo que él nos mando	206	1383 1384 1385 1386	**E:** ¿Entonces tú propondrías que sean más seguidas las preparadurías? **I:** Si porque como te digo **la primera preparaduría fue apenas entregamos el trabajo que él nos mando** y eso fue hace
yo pienso que si debería hacerse un poquito más seguido.	207	1387 1388 1389 1390	como tres semanas, la segunda fue hoy, un tiempo larguito pues **yo pienso que si debería hacerse un poquito más seguido**.
poco a poco pues él fue como cediendo el fue como reduciendo la cantidad de guías	208		**E:** Otra pregunta, me hablaste sobre el cierto aburrimiento que a veces te surgía de la lectura de las guías ¿Ese aburrimiento es notable en tu otros compañeros?
las guías estas guías de verdad que si, si hay unas que si son fastidiosas pero el profesor como te dije el nos las ha hecho que se nos haga más fácil	209	1391 1392 1393 1394 1395 1396 1397 1398 1399 1400 1401 1402 1403	**I:** Si porque por ejemplo las primeras guías eran súper largas al principio del semestre el nos mando muchas guías que nosotros "naguará"' yo por lo menos me asuste yo dije "naguará" si esto va a ser todo el semestre imagínate como será, pero **poco a poco pues él fue como cediendo el fue como reduciendo la cantidad de guías** pero hay unas que sí que son súper aburridísimas pero entonces en clases él intervenía mucho y él nos cómo te digo nos explicaba entonces fue algo…
		1404 1405 1406 1407 1408 1409 1410 1411 1412 1413 1414 1415	**E:** ¿Tú me estás hablando del profesor? **I:** Del profesor, del preparador no, del profesor él nos las explicaba entonces fue un poco más fácil, bueno **las guías estas guías de verdad que si, si hay unas que si son fastidiosas pero el profesor como te dije el nos las ha hecho que se nos haga más fácil**. Por ejemplo hemos presentado una sola prueba de las guías, lo primero que hicimos con las guías fue una exposición pero esa nota fue formativa pues, este de las otras par de guías que nos mando si nos hizo una

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		1416	prueba que era todo respecto a lo
a pesar de que él no las explico muchas veces la prueba si estuvo un poquito larga	210	1417 1418 1419 1420 1421	cuantitativo que la prueba si ... **a pesar de que él no las explico muchas veces la prueba si estuvo un poquito larga** pues porque **nos mando a hacer descripción del problema después a este sacarle las**
		1422	**variables, después a operacionalizar las**
nos mando a hacer descripción del problema después a este sacarle las variables, después a operacionalizar las variables, nos mando a calcular una muestra	211	1423 1424 1425 1426 1427 1428 1429 1430 1431 1432	**variables, nos mando a calcular una muestra** y si estuvo un poquito larga, yo en esa prueba salí, salí bien, o sea no salí mal porque ya yo como yo hice la parte de en la parte del trabajo a mi me toco hacer las encuestas y todo eso y básicamente el examen se hizo fue de eso pues, entonces en la primera prueba salí bien, en la segunda todavía no nos la ha hecho que nos la va a hacer del mismo
Mi experiencia ha sido gratificante y aburrida	212	1433 1434	cuestionario de las veintinueve preguntas que él saco del cuestionario.
si presto la atención, que eso también queda de parte mía yo pienso que está bien, si puedo hacerla	213	1435 1436 1437 1438	**E:** ¿Como ha sido tú experiencia en la asignatura Métodos II en la Escuela de Relaciones Industriales? **I: Mi experiencia ha sido gratificante** porque **y aburrida** pero bueno **si presto la atención, que eso también queda de parte mía yo pienso que está bien, si**
la profesora ha asistido siempre a todos los temas vamos al día	214	1439	**puedo hacerla**. **E:** ¿Con respecto a la planificación de la Materia se ha cumplido totalmente como estaba planificada al principio o ha tenido algunas modificaciones?
quitando lo del preparador que de repente apareció de la nada y quiere dar los talleres los sábados para mí se ha cumplido bien la planificación	215	1440 1441 1442 1443 1444 1445 1446 1447 1448 1449	**I:** Oye se ha cumplido bien **la profesora ha asistido siempre a todos los temas vamos al día** incluso hasta se, que ella asiste a seminarios a talleres de investigación y falta a clase pero, sin embargo vamos al día no estamos atrasados; **quitando lo del preparador que de repente apareció de la nada y quiere dar los talleres los sábados para mí se ha cumplido bien la planificación**.

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
La profesora es chévere, ella trata a todos por igual siempre nos dedica tiempo a cada uno	216		**E:** ¿De acuerdo a tú experiencia que has tenido en Métodos II, me podrías decir como es el trato de la profesora hacia los alumnos y específicamente contigo?
		1450	**I: La profesora es chévere, ella trata a**
		1451	**todos por igual siempre nos dedica**
aprendí muchas formas para idear proyectos y realizar escritos,	217	1452	**tiempo a cada un**o en nuestras **aprendí**
		1453	**muchas formas para idear proyectos y**
		1454	**realizar escritos**, **la materia me parece**
		1455	**"ladilla" "fastidiosa" lleva a realizar**
		1456	**investigaciones y a formular problemas**
la materia me parece "ladilla" "fastidiosa" lleva a realizar investigaciones y a formular problemas a escribir y expresar los conocimientos de forma, no sé, veraz por decirlo de alguna manera	218	1457	**a escribir y expresar los conocimientos**
		1458	**de forma, no sé, veraz por decirlo de**
		1459	**alguna manera**, Además tenemos o
		1460	**adquirí destreza para la redacción** y
		1461	tengo, pienso yo, que **habilidades para**
		1462	**este, interpretar escritos y las lecturas**
		1463	**también**. Me parece que **la cátedra va**
		1464	**bien; va bien encaminada y si, su**
		1465	**objetivo es formar este, profesionales**
		1466	**para la investigación,** pienso que lo va
		1467	haciendo bien, aunque se me torne
adquirí destreza para la redacción habilidades para este, interpretar escritos y las lecturas también.	219	1468	tediosa. **Conmigo en especial me inspira**
		1469	**confianza y siempre le cuento cosas**
		1470	**mías** y cuando llego tarde por ejemplo
		1471	ella sabe, me entiende pues. Sabe mis
		1472	razones a veces este, **ella se esfuerza por**
		1473	**hacemos comprender nos explica y**
la cátedra va bien; va bien encaminada y si, su objetivo es formar este, profesionales para la investigación,	220	1474	**atiende muy bien a nuestros llamados**
		1475	**si uno le pregunta 10 veces, las 10 veces**
		1476	**intenta explicarnos para que lo**
		1477	**entendamos** y la profesora **se comporta**
		1478	**en forma correcta es decente y siempre**
		1479	**trata de formarnos en forma educada**
ella se esfuerza por hacemos comprender nos explica y atiende muy bien a nuestros llamados	221	1480	**con principios y la moral que ella tiene.**
			E: Bueno muchas gracias por tu aporte a nuestro trabajo y esperemos que sigas muy bien en el resto de tu carrera
		1481	**I:** No vale, gracias, de nada y estoy a la
		1482	orden cuando ustedes quieran perfecto,
		1483	fino

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
			E: Quisiera hacerte una entrevista sobre
a la hora de explicar las clases lo hace con un retroproyector la	222		tus experiencias vividas durante este semestre en la cátedra, ¿Qué me podrías decir al respecto?
mayoría de la veces		1484	**I:** Bueno, me da L. M., es una profesora
bueno casi todas las		1485	bastante pacifica, es bien calmada, es
clases, pone diferentes		1486	tranquila ... **a la hora de explicar las**
laminas, este la		1487	**clases lo hace con un retroproyector la**
investigación		1488	**mayoría de la veces bueno casi todas**
cuantitativa, luego		1489	**las clases, pone diferentes laminas, este**
vimos la investigación		1490	**la investigación cuantitativa, luego**
cualitativa		1491	**vimos la investigación cualitativa** ...
			E: Ok, tu mencionabas un, un modelo
el grupo es un poco difícil de, de dominar y como ella es así tan	223		que tiene la profesora y es que tiene, tiene bastante paciencia para, para dar las clases, ¿A qué te refieres con eso?
tranquila la toman		1492	**I:** Bueno es que **el grupo es un poco**
como a juego pues y		1493	**difícil de, de dominar y como ella es así**
empiezan a hablar		1494	**tan tranquila la toman como a juego**
		1495	**pues y empiezan a hablar** y ... **muchos**
muchos no le paran,	224	1496	**no le paran, todos se sientan atrás**, son
todos se sientan atrás		1497	unos 6, 7 los que se sientan adelante y son
a veces le hace		1498	los que le prestan atención y le preguntan
preguntas así de		1499	y hacen todas las dudas y ella claro a
repente, y por		1500	medida que va explicando la clase... hace
supuesto no las saben		1501	como unas puntas con los de atrás **a veces**
responder porque no		1502	**le hace preguntas así de repente, y por**
le están parando		1503	**supuesto no las saben responder**
		1504	**porque no le están parando.**
Se podría decir que	225		**E:** Muy bien y la, la manera o las
son bastantes flexibles, **primero**			estrategias que usa para evaluar, ¿Cuáles son?
hicimos un mapa		1505	**I: Se podría decir que son bastantes**
mental, luego dos		1506	**flexibles**, porque ósea **primero hicimos**
parciales como		1507	**un mapa mental, luego dos parciales**
siempre se hace,		1508	**como siempre se hace**, ahorita estamos
		1509	trabajando con un proyecto, **trabajamos**
trabajamos con un	226	1510	**con un proyecto ahora estamos**
proyecto ahora		1511	**haciendo un trabajo de entrevistas** y
estamos haciendo un		1512	ahorita que queda ... un parcial.
trabajo de entrevistas			**E:** ¿Y qué te ha parecido la manera, ósea,
			que, que te ha parecido estas estrategias

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
			buenas, regulares, te han beneficiado?
		1513	**I:** Bueno como ya lo dije son bastantes
		1514	flexibles y si me han beneficiado porque
		1515	me parece que, **en la variedad tu logras**
en la variedad tu logras aprender o sea de la manera que a ti te convenga	227	1516	**aprender o sea de la manera que a ti te**
		1517	**convenga**, este y hasta ahora bueno....voy
		1518	bien.
			E: Ok, de manera general, ¿Qué te ha parecido el contenido de la materia de
como todo contenido y la idea está en, en estudiarlo pues, leerlo y analizarlo y así lo entiendes y lo aprendes rápido	228		Métodos II? Ósea, ¿Qué conocimientos has adquirido en este semestre pues, que te ha parecido el contenido de la materia?
		1519	**I:** Es bastante sencillo, es largo, pero, es
		1520	sencillo y fácil de comprender como toda
		1521	materia y **como todo contenido y la idea**
		1522	**está en, en estudiarlo pues, leerlo y**
hemos hecho varias cosas dos talleres y el mapa mental los parciales individuales	229	1523	**analizarlo y así lo entiendes y lo**
		1524	**aprendes rápido.**
			E: A nivel del grupo, los, tus compañeros de clases, ¿Cómo es el trato con los compañeros? ¿Cómo son las estrategias en grupo, individuales? ¿Qué tan flexible
se supone que si estas en un salón es para prestarle atención o aunque sea aburrido no puedes hacer mas nada pues, tienes que aprender.	230		se ha prestado la materia para eso?
		1525	**I:** Bueno **hemos hecho varias cosas** hubo
		1526	**dos talleres y el mapa mental** que
		1527	mencione, en grupo, y bueno por
		1528	supuesto **los parciales individuales**, este
		1529	el grupo bueno no se si, muchos piensan
		1530	que ella es medio aburrida no, pero o sea,
		1531	es depende de cada quien cómo vea las
		1532	cosas, **se supone que si estas en un salón**
		1533	**es para prestarle atención o aunque sea**
		1534	**aburrido no puedes hacer mas nada**
		1535	**pues, tienes que aprender.**
			E: La rapidez con las, con las que entrega las notas, con la que revisa los, los trabajos, los parciales que hace, ósea ¿Has estado satisfecha con la rapidez en que te las entrega o se tarda para entregarlas?
		1536	**I:** Si, es súper rápida, la entrega de notas,
		1537	hacemos una evaluación un martes y ya el

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
cada clase nos dice que si queremos revisar las notas, para ver si están bien	231	1538 1539 1540 1541 1542	otro martes a la semana lo está entregando máximo una semana y media, ella es bastante, le gusta que estemos muy pendiente de eso, y de hecho cada, **cada clase nos dice que si queremos revisar**
es flexible también a la hora de que si va a presentar una evaluación, ella está muy pendiente que se acerquen para ella dar fecha o dar oportunidades	232	1543 1544 1545 1546 1547 1548 1549	**las notas, para ver si están bien**, porque a final de, de semestre se sabe que no, no hay oportunidad, **es flexible también a la hora de que si va a presentar una evaluación, ella está muy pendiente que se acerquen para ella dar fecha o dar oportunidades** o, o hablar pues. **E:** ¿Pero que te gustaría que ella mejorara? ¿Alguna sugerencia que le harías?
tiene que mejorar un poco eso, en cuanto al dominio de grupo ponerle más, ósea, que se haga respetar un poco más	233	1550 1551 1552 1553	**I:** Bueno si, a mi parecer, **tiene que mejorar un poco eso, en cuanto al dominio de grupo ponerle más, ósea, que se haga respetar un poco más**. **E:** Ok, bueno muchas gracias por tus aportes.
con respecto a lo que tiene que ver con la metodología, metodología I me ayudo mucho a centrarme un poco en lo que iba a ser, este mi carrera como tal	234		**Estudiante de Proyectos de Investigación de Relaciones Industriales** **E:** Cuéntanos un poquito, un poco de las vivencias que has tenido con las materias de metodología
era una metodología bastante extensa eh, donde te mandaban a leer mucho	235	1554 1555 1556 1557 1558 1559	**I:** En este bueno **con respecto a lo que tiene que ver con la metodología, metodología I** como tal, eh! En el momento que la vi eh, **me ayudo mucho a centrarme un poco en lo que iba a ser, este mi carrera como tal**. Emm. eh!
las relaciones industriales es una carrera multidisciplinaria eh! tienes que saber de todo un poco para poder complementar	236	1560 1561 1562 1563 1564 1565 1566	Allí **era una metodología bastante extensa eh, donde te mandaban a leer mucho**. Mucha, mucha literatura, me ayudo a centrarme porque ya debido a que lo que es **las relaciones industriales es una carrera multidisciplinaria eh! tienes que saber de todo un poco para**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
se requiere que el licenciado en Relaciones Industriales sea como un utility	237	1567 1568 1569 1570 1571 1572	**poder complementar**, todo lo que tiene que ver con toda la exigencia a nivel laboral eh, actualmente **se requiere que el licenciado en Relaciones Industriales sea como un utility** y por ende yo pienso que me ayudo en enfatizar todo lo que
va mas a la teoría, a la razón de ser de la metodología como tal	238	1573 1574 1575 1576	tenía que ver con mi carrera debido a la gran cantidad de documentación que tuve que llegar a obtener, en el momento en que yo vi metodología I cuando entre en
metodología II es totalmente diferente, continua el camino pero de manera diferente, desde el punto de vista práctico	239	1577 1578 1579 1580 1581 1582 1583 1584	el primer semestre a decir verdad fue la materia que mejor tuve, eh, pero se **va mas a la teoría, a la razón de ser de la metodología como tal**, en cambio entra uno en la metodología II, **metodología II es totalmente diferente, continua el camino pero de manera diferente, desde el punto de vista práctico**,
fue la primera en materia desde que yo estoy en FACES que me llevó a un trabajo de campo como tal	240	1585 1586 1587 1588 1589 1590	metodología II, **fue la primera en materia desde que yo estoy en FACES que me llevo a un trabajo de campo como tal** de allí que **me ayudó muchísimo porque el aprendizaje que se obtiene ahí lo vas a continuar**
me ayudó muchísimo porque el aprendizaje que se obtiene ahí lo vas a continuar repitiendo en, en una, una y otra vez en las demás, en las diversas materias	241	1591 1592 1593 1594 1595 1596 1597 1598 1599	**repitiendo en, en una, una y otra vez en las demás, en las diversas materias**, ya que **cuando a ti te mandan a hacer un trabajo tú tienes que cumplir con una serie de parámetros específicos como tales y metodología II te abre el camino para que tu los veas** esa, esa metodología que la tienes que cumplir y , este, aparte de que la tienes que cumplir y
cuando a ti te mandan a hacer un trabajo tú tienes que cumplir con una serie de parámetros específicos como tales y metodología II te abre el camino para que tu los veas	242	1600 1601 1602 1603 1604 1605 1606 1607 1608	este a parte, que te puedo decir te lanza al ruedo, te lanza al ruedo como tal porque se mando a hacer un estudio de campo, un trabajo unas historias de vida en donde tu tenias que entrevistar, tenias que ver, tenias que indagar, tenias que analizar y ello te va a ayudar a las otras materias como tal ahorita estoy viendo Proyectos de Investigación , es volver a retomar

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
a nivel teórico de lo que es la metodología y proyectos de investigación lo que se trata es de, de cómo que enfocarte en lo que ya tienes, toda la estrategia teórica y a la vez practica de la carrera como tal y entonces te ubicas en un contexto, te ubicas en un problema determinado que tú quieras estudiar y allí lo vas a analizar para poder llegar a lo que normalmente requieren en la facultad que es un trabajo de grado para poder graduarte	243	1609 1610 1611 1612 1613 1614 1615 1616 1617 1618 1619 1620 1621 1622 1623 1624 1625 1626 1627 1628 1629 1630 1631	desde otro punto de vista, no! Porque ya supone que tú tienes la práctica, se supone que ya debes de haber cursado nueve semestres en la facultad , eh se ha determinado de que ya tu deberías tener el conocimiento primero básico, de lo que es la carrera como tal y segundo **a nivel teórico de lo que es la metodología y proyectos de investigación lo que se trata es de, de cómo que enfocarte en lo que ya tienes, toda la estrategia teórica y a la vez practica de la carrera como tal y entonces te ubicas en un contexto, te ubicas en un problema determinado que tú quieras estudiar y allí lo vas a analizar para poder llegar a lo que normalmente requieren en la facultad que es un trabajo de grado para poder graduarte** , desde ese punto de vista a nivel de profesorado, en el primer y segundo semestre, se puede decir que me fue muy bien primer semestre sobre todo, en el segundo semestre si pasé, porque
uno de los puntos más álgidos de lo que tiene que ver metodología como tal …es que tienes que trabajar en grupo	244	1632 1633 1634 1635 1636 1637 1638	**uno de los puntos más álgidos de lo que tiene que ver metodología como tal** y como se tramita aquí, como se lleva aquí en la facultad **es que tienes que trabajar en grupo** y como es un trabajo de grado en las diversas eh localidades que se fusionan aquí en la Universidad de
se hace un poquito difícil entonces aprender a coordinar y trabajar en grupo desde el primer y segundo semestre	245	1639 1640 1641 1642 1643 1644 1645 1646 1647 1648 1649 1650	Carabobo hay gente que es de todas partes de, de la región del estado Carabobo y sus estados aledaños y muchas veces estados que no están tan aledaños acá e la facultad, **se hace un poquito difícil entonces aprender a coordinar y trabajar en grupo desde el primer y segundo semestre** y llegas a ver proyectos ya conoces la gente, conoces más o menos quienes han trabajado contigo quienes no, como puede ser, como te puedes tu mismo vincular a

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
hacer que esas personas se adecuen al ritmo de trabajo si se le puede decir unas pautas bien establecidas de acuerdo a las experiencia que ya tuviste a lo largo de la carrera	246	1651 1652 1653 1654 1655 1656 1657 1658 1659 1660 1661	un futuro como **hacer que esas personas se adecuen al ritmo de trabajo** y como hacer que esa persona vayan cumpliendo con unos parámetros, unos, unos métodos, **si se le puede decir unas pautas bien establecidas de acuerdo a las experiencia que ya tuviste a lo largo de la carrera** como tal este con los estudios de campo, **te ayuda por lo menos en metodología II cuando ves las historias de vida este en los**
te ayuda por lo menos en metodología II cuando ves las historias de vida este en los determinados momentos, en el momento de recopilar una información a hacer encuestas, entrevistas que es lo que, lo que, lo que es más, más oportuno para cualquier tipo de investigación	247	1662 1663 1664 1665 1666 1667 1668 1669 1670 1671 1672 1673 1674 1675 1676	**determinados momentos, en el momento de recopilar una información a hacer encuestas, entrevistas que es lo que, lo que, lo que es más, más oportuno para cualquier tipo de investigación** y por lo menos ahorita que estamos viendo si mi proyecto es factible, que se capitula de diferentes maneras de cómo capitula un proyecto descriptivo, ehhh, que más te puedo decir etcétera, estoy en el abreboca de, lo que es mi trabajo de grado como tal, estoy en el noveno y décimo semestre y como que **lo que va a cerrar mi ciclo va a ser el próximo semestre vamos a ver qué tal**
lo que va a cerrar mi ciclo va a ser el próximo semestre vamos a ver qué tal me puede ir y que tal fue el conocimiento que yo pude obtener , este durante estos nueve semestres y enfocarlos directamente a lo que es mi trabajo de grado	248	1677 1678 1679 1680 1681 1682 1683 1684 1685 1686 1687 1688 1689 1690 1691 1692	**me puede ir y que tal fue el conocimiento que yo pude obtener , este durante estos nueve semestres y enfocarlos directamente a lo que es mi trabajo de grado**. Pero desde mi punto de vista lo que me ha llenado las materias acá a nivel de metodología muy bueno a lo mejor, percances con respecto a los profesores pero eso es algo que se va llevando poco a poco se va subsanando y que tu vas viendo, bueno aquel profesor me enfatizo mas en este punto, ahora porque, porque en determinado momento lo iba a necesitar y, y, y, que esa es una manera de dar el aprendizaje, ¡bueno, bienvenido sea!

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
Métodos I es la más complicada cuando la vi	249		**Estudiante de Investigación Aplicada de Contaduría Pública**
el profesor era muy exigente, o sea con lo	250		**E:** ¡Bueno!, podríamos empezar porque me narraras tus vivencias en las cátedras de Métodos I y Métodos II.
que era el planteamiento del problema y todo lo referente a la evaluación de un informe,		1693 1694 1695 1696 1697 1698 1699	**I:** ¡Bueno!, **Métodos I** que **es la más complicada cuando la vi**, o sea; **el profesor era muy exigente, o sea con lo que era el planteamiento del problema y todo lo referente a la evaluación de un informe**, eh; mientras que **Métodos II**, **la profesora era más flexible se**
Métodos II, **la profesora era más flexible se dedicaba mucho mas al dinamismo con nosotros y que uno aprendiera**	252	1700 1701 1702 1703 1704 1705 1706 1707	**dedicaba mucho mas al dinamismo con nosotros y que uno aprendiera**. Estaba más con uno, en cambio **el profesor de Métodos I**, ¡no! El era más **mandaba a investigar y no había el material bastante**. Como en la biblioteca, no había el material para uno investigar, eh; en cambio **cuando ya vimos pre-tesis**, ¿
el profesor de Métodos I, **mandaba a investigar y no había el material bastante**.	253	1708 1709 1710 1711 1712	verdad?, **fue el mismo profesor que me dio Métodos I**, me dio pre-tesis, V. C. y él **la metodología como uno ya la conocía, fue diferente , uno se dedicaba más a los libros, ¡estudiaba**!. También
cuando ya vimos pre-tesis, **fue el mismo profesor que me dio Métodos I**,	254	1713 1714 1715 1716 1717	mi tutor que es un profesor de Métodos C. Z. y él tiene también mucha bibliografía, entonces ahí todo era más fácil porque uno conseguía la bibliografía con el tutor y ¡pues!, más sencillo.
la metodología como uno ya la conocía, fue diferente, uno se dedicaba más a los libros, estudiaba	255		**E:** Tu como estudiante saliente,(ya pronto a salir). ¿Qué recomendaría para que las clases de Métodos I y Métodos II, de la nueva camada de estudiantes sea más dinámica?
una mejor interacción entre el profesor y el estudiante, que no solo el profesor deje un material en la fotocopiadora		1718 1719 1720 1721 1722 1723	**I:** ¡Bueno!, primero **una mejor interacción entre el profesor y el estudiante, que no solo el profesor deje un material en la fotocopiadora, y con eso tú te valgas** solo, te dicen que tienes unos preparadores de Métodos,

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		1724	preparadores que, ok, ellos salieron bien
tiene que haber más interacción entre lo que es el profesor y el estudiante	256	1725 1726 1727 1728 1729	en la materia, pero no conocen como tal la investigación. Entonces cuando llegas y le llevas el trabajo al profesor, simple y llanamente te lo rechaza por "X" ó por "Y" detalles; o sea **tiene que haber más interacción entre lo que es el profesor y el estudiante**.
en la pre-tesis, tú ya has recorrido lo que es Métodos I y Métodos II, ya conoces un poco más sobre lo que es el planteamiento del problema, durante toda la carrera vives elaborando trabajo.	257	1730 1731 1732 1733 1734 1735 1736 1737	**E:** La actitud de un estudiante cuando este viendo Métodos I, II ó pre-tesis. ¿Cuál debería de ser como estudiante? **I:** Como estudiante yo pienso, que **en la pre-tesis, tú ya has recorrido lo que es Métodos I y Métodos II, ya conoces un poco más sobre lo que es el planteamiento del problema, durante toda la carrera vives elaborando trabajo**.
ya es puro documentarte buscar mayor información	258	1738 1739 1740 1741	Entonces pienso que **ya es puro documentarte buscar mayor información**, o sea cuando hicieron el cambio de Métodos II en nuestra carrera
Cuando ves Métodos I en el primer semestre tu no conoces nada prácticamente, **es esa la parte donde el profesor debe acompañarte y estar contigo**	259	1742 1743 1744 1745 1746 1747 1748 1749 1750	al séptimo semestre, ya tú hiciste Métodos I y pasas realizando trabajo. **Cuando ves Métodos I en el primer semestre tu no conoces nada prácticamente**, entonces **es esa la parte donde el profesor debe acompañarte y estar contigo**, después de ahí; es diferente ya tú conoces pero, **al principio debe ser más flexible, o sea laminas de transparencia algo más audiovisual para que tu conozca de que te está hablando**, **no solamente los textos, que tú nunca lo has visto y no sabes qué es eso**.
al principio debe ser más flexible, o sea laminas de transparencia algo más audiovisual para que tu conozca de que te está hablando, **no solamente los textos, que tú nunca lo has visto y no sabes qué es eso**.	260	1751 1752 1753 1754 1755 1756 1757	**E:** ¿Tú piensas como estudiante que has vivido esa experiencia, que esas materias deberían estar más hacia la mitad de los niveles ó así como están estructuradas horita? **I:** ¡Bueno!, Yo creo que como están estructuradas horita es parte de lo

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
para realizar trabajos uno necesita conocer la metodología	261	1758 1759 1760 1761	correcto con otros tipos de materias, ¡me explico!, **para realizar trabajos uno necesita conocer la metodología**, o sea **cuando uno empieza a ver metodología**
cuando uno empieza a ver metodología en el primer semestre te dan la metodología, lo necesario, pero también es importante que estén más arriba	262	1762 1763 1764 1765 1766 1767 1768 1769 1770	**en el primer semestre te dan la metodología, lo necesario, pero también es importante que estén más arriba**, porque **son conocimientos que posiblemente también hay que recalcarlos, para hacer la elaboración de lo que es el proyecto, la tesis debes tenerlo muy reciente**, ¡me parece que está muy bien planteado!, o simple y
son conocimientos que posiblemente también hay que recalcarlos, para hacer la elaboración de lo que es el proyecto, la tesis debes tenerlo muy reciente	263	1771 1772 1773 1774 1775 1776	llanamente buscar una materia diferente, diferente, ¡no!, que la apoyen en lo mismo que al principio y que te dan Métodos I, Métodos II, es más alto, pero **una materia que te de una base para la elaboración de trabajos**.
una materia que te de una base para la elaboración de trabajos	264		**E:** Con respecto a las preparadurías, el sistema de preparadurías de esas materias. ¿Estás de acuerdo con eso ó lo cambiarias?
ahorita no sé cómo es la metodología, cuando vi la preparaduría en aquel entonces tú cumplías un horario, asistías a clases y me parecía bueno	265	1777 1778 1779 1780 1781 1782 1783 1784 1785 1786 1787 1788 1789	**I:** Yo, en realidad **ahorita no sé cómo es la metodología**, yo **cuando vi la preparaduría**, yo cuando vi Métodos, los dos estaban en el primero y segundo semestre, ¿verdad?, eh; no sé cómo es en la actualidad pero **en aquel entonces tú cumplías un horario, asistías a clases y me parecía bueno** solo que **necesitabas más apoyo del docente, porque el muchacho simple y llanamente no conocía todo**, decían cosas que ya habíamos visto en clases, pero, cuando tu vas elaborar un trabajo, salen términos
necesitabas más apoyo del docente, porque el muchacho simple y llanamente no conocía todo	266	1790 1791 1792 1793 1794 1795	nuevos, cosas nuevas que ellos no la conocían, porque simple y llanamente, no se dio en clases. De repente a ellos le explicaron exploratoria y tú venias y le hablabas de informadores claves, y simple y llanamente no lo conocían,

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
me parecían excelente "pues", una ayuda, una gran ayuda	267	1796 1797 1798	porque era un método que no se daba en clases. Había investigaciones que ellos no la conocen todavía, entonces, pero si**.**
ya a estas alturas yo me siento capacitado, para la elaboración de mi trabajo de grado, o sea más con la parte de mi pre-tesis, sentí que aprendí lo necesario por lo menos para elaborar mi trabajo	268	1799 1800 1801 1802 1803 1804 1805 1806 1807	**E:** ¿Tú puedes decir en forma general que los profesores cumplieron con sus objetivos, como docentes? **I:** Si en realidad, si **ya a estas alturas yo me siento capacitado, para la elaboración de mi trabajo de grado, o sea más con la parte de mi pre-tesis, sentí que aprendí lo necesario por lo menos para elaborar mi trabajo**, ¡O sea! **Fue exigente y con eso aprendí más, me tuve que dedicar más y ya tuve una buena nota**, gracias a Dios. Y
Fue exigente y con eso aprendí más, me tuve que dedicar más y ya tuve una buena nota,	269	1808 1809 1810	**me parece que con los conocimientos que tengo, puedo seguir elaborando varios trabajos**. **E:** Con respecto, al tipo de evaluaciones, que se daban ¿Cuando tú veías esas materias, con la que se dan horita, hay muchos cambios ó siguen iguales?
me parece que con los conocimientos que tengo, puedo seguir elaborando varios trabajos	270	1811 1812 1813 1814	**I:** No sé, como será en la actualidad, o sea **cuando yo la vi te hacían dos parciales, y la elaboración del trabajo final, y el trabajo final, tenía la mayor nota, si no pasabas el trabajo final, no pasabas la materia**. ¡Creo!, que sigue realizándose así y **me parece que en parte es para, agilizar tus conocimientos, para la elaboración de tu proyecto** y si es ¡verdad!, si no lo haces bien esto de **que salgas bien en un examen no demuestra que adquiriste conocimientos, "pues" simple y llanamente sabes unas cosas**.
cuando yo la vi te hacían dos parciales, y la elaboración del trabajo final, y el trabajo final, tenía la mayor nota, si no pasabas el trabajo final, no pasabas la materia	271	1815 1816 1817 1818 1819 1820 1821 1822 1823 1824	
que salgas bien en un examen no demuestra que adquiriste conocimientos	272		**Estudiante tesista de Contaduría Publica** **E:** Cuéntanos un poquito sobre ¿Cuantas materias en relación a métodos de

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
			investigación has visto?
		1825	**I:** Bueno yo hasta los momentos he visto
		1826	las tres materias necesarias para realizar
		1827	el proyecto de investigación, que son
		1828	métodos I , metodología de investigación
		1829	II y lo que llaman comúnmente los
		1830	bachilleres la materia de pre-tesis que es
		1831	la de el proyecto de investigación este, en
la gran mayoría de los estudiantes de la facultad de ciencias económicas y sociales no nos consideramos investigadores	273	1832	fin muchos de los estudiantes, **la gran**
		1833	**mayoría de los estudiantes de la**
		1834	**facultad de ciencias económicas y**
		1835	**sociales no nos consideramos**
		1836	**investigadores entendemos el**
		1837	**compromiso social que tiene la**
		1838	**universidad de Carabobo en promover**
entendemos el compromiso social que tiene la universidad de Carabobo en promover la investigación	274	1839	**la investigación**, promover el
		1840	conocimiento para que este sea divulgado
		1841	en la sociedad científica, en la sociedad
		1842	relacionada este, con las materias de, de
		1843	economía social pero en mi opinión muy
		1844	particular, yo pienso que si bien esta es
		1845	una responsabilidad y un compromiso de
		1846	la universidad con la sociedad, de **la**
la universidad debe tener herramientas claras a nivel de capacidad humana así como de herramientas técnicas para que el estudiante realice su trabajo de investigación	275	1847	**universidad debe tener herramientas**
		1848	**claras a nivel de , de capacidad**
		1849	**humana así como de herramientas**
		1850	**técnicas para que el estudiante realice**
		1851	**su trabajo de investigación, sin mayor**
		1852	**trauma posible**, los traumas no
		1853	solamente comienzan con el hecho de
		1854	entender que es una investigación, los
		1855	traumas comienzan con el hecho de estar
		1856	en **un ámbito de conocimiento en donde**
un ámbito de conocimiento en donde los problemas de investigación son muy limitados	276	1857	**los problemas de investigación son muy**
		1858	**limitados**, debido a que siempre los
		1859	estudiantes se preguntan: ¿bueno,
		1860	necesito tener un problema de
		1861	investigación?; desde allí comienza y , y
		1862	sirve esa palabra para decir aquella
		1863	metáfora de los estudiantes de que el
		1864	problema es el problema de investigación
		1865	muchas veces no, o sea, muchas veces

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
tenemos problema con encontrar el problema que vamos a investigar	277	1866 1867 1868 1869 1870	nos cuesta mucha o **tenemos problema con encontrar el problema que vamos a investigar** porque, porque no, no este, existe desde temprana, desde temprana edad universitaria si se puede decir este
no orientan el estudiante en formular un problema, en plantear un problema en buscar objetivos específicos que complemente un objetivo general lo que es en realidad la investigación.	278	1871 1872 1873 1874 1875 1876 1877 1878 1879	las herramientas para que el estudiante conozca la verdad de lo que estudia, en fin. **E:** ¿Qué te pareció Métodos I? Muy vaga, eh, muy simple eh, **no orientan el estudiante en formular un problema, en plantear un problema en buscar objetivos específicos que complemente un objetivo general lo que es en realidad la investigación.** **E:** ¿Y métodos II?
cuando llega a la materia de proyectos de investigación se encuentra con la dificultado sea de buscar una problemática	279	1880 1881 1882 1883 1884 1885 1886 1887 1888	**I:** Es una continuación de métodos 1 pero en la misma perspectiva; ósea no adelanta, al estudiante en la evaluación de lo que es un problema de investigación, en tal sentido él **cuando llega a la materia de proyectos de investigación se encuentra con la dificultado sea de buscar una problemática** y, y muchas veces, este, esta problemática cuando el
entonces necesitan buscar una respuesta al problema	280	1889 1890 1891 1892	estudiantes al fin este la encuentra como una luz en el firmamento este determina de que esta problemática se le hace un problema a la hora de investigar, o sea, ya
entonces debe acudir a las empresas y estas no le van a dar mayor información	281	1893 1894 1895 1896 1897	tienen el problema a fin de cuentas **entonces necesitan buscar una respuesta al problema** entonces si la investigación se toma cualitativa, hay que hacer encuestas y la investigación se toma
el estudiante siempre lo que hace es buscar los problemas en base a, este, proyectos de investigación o trabajos de investigación ya realizados en donde el	282	1898 1899 1900 1901 1902 1903 1904 1905	este de manera de buscar información en cuanto a las empresas **entonces debe acudir a las empresas y estas no le van a dar mayor información** entonces es allí donde entonces **el estudiante siempre lo que hace es buscar los problemas en base a, este, proyectos de investigación o trabajos de**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
simplemente cambia algunas palabras y ya encuentra un nuevo problema de investigación	283	1906 1907 1908 1909	**investigación ya realizados en donde el simplemente cambia algunas palabras y ya encuentra un nuevo problema de investigación**
Lo que pasa es que el estudiante, aborda metodologías de la investigación I y II a principios de la carrera	284	1910 1911 1912 1913	**E:** ¿Tú como estudiante te sientes que has aprovechado en algún momento estos conocimientos de estas dos materias para elaborar en estos momentos tu tesis o tu trabajo de investigación? **I: Lo que pasa es que el estudiante, aborda metodologías de la investigación I y II a principios de la carrera** luego este, **comienza a subir en**
comienza a subir en el pensum con materias muy de su carrera y se le olvida un poco lo que es metodologías de la investigación	285	1914 1915 1916 1917 1918 1919 1920	**el pensum con materias muy de su carrera** y, **y se le olvida un poco lo que es metodologías de la investigación** hasta que de pronto choca con una pared que se llama metodologías de investigación y entonces **muchas de esas herramientas que vagamente se le**
muchas de esas herramientas que vagamente se le dieron en el principio de la carrera ya están olvidadas	286	1921 1922 1923 1924 1925 1926 1927	**dieron en el principio de la carrera ya están olvidadas** y hasta otras están obsoletas entonces debieran, **debieran reformular el pensum de manera que metodología de la investigación I y II estén un poquito más este, ya a un nivel de que el estudiante ya una vez**
debieran reformular el pensum de manera que metodología de la investigación I y II estén un poquito más este, ya a un nivel de que el estudiante ya una vez terminadas las materias de metodología de la investigación I y II entre en lo que es el proyecto de investigación	287	1928 1929 1930 1931 1932 1933 1934 1935 1936 1937 1938 1939	**terminadas las materias de metodología de la investigación I y II entre en lo que es el proyecto de investigación** **E:** ¿Cuéntanos un poquito a cerca de las vivencias con proyectos, con respecto a tu tesis de, de grado? **I:** Bueno mi tesis de grado, bueno este sí, gracias a dios nosotros empezamos temprano momento un buen, este, problema, este no, no quisiera en esta entrevista obviamente no quisiera este, este expresar cual es el planteamiento del problema, en vista de que es un problema, muy sencillo este es un problema cuya

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
uno culmina su trabajo de investigación cuando culmina los objetivos específicos	288	1940 1941 1942	información este, nosotros este, sabemos que la vamos a obtener de manera muy fácil no hemos tenido mucho trauma. **E:** ¿Cuánto tiempo aproximadamente te falta para culminarla?
uno se plantea en base a un objetivo general, varios objetivos específicos a medida que uno va investigando y va culminando el, va obteniendo resultados de cada una de la investigación de cada uno de esos objetivos específicos es que llega al objetivo general y es donde uno dice que termina la investigación	289	1943 1944 1945 1946 1947 1948 1949 1950 1951 1952 1953 1954 1955 1956 1957 1958	**I:** Eeeh!.. Nosotros estimamos que la investigación la vamos a tener este lista, recordemos que **uno culmina su trabajo de investigación cuando culmina los objetivos específicos** es decir **uno se plantea en base a un objetivo general, varios objetivos específicos a medida que uno va investigando y va culminando el, va obteniendo resultados de cada una de la investigación de cada uno de esos objetivos específicos es que llega al objetivo general y es donde uno dice que termina la investigación**, estimamos que para el mes de febrero la tengamos lista.
Porque el sistema de evaluación es el mismo el sistema de evacuación al que la universidad de Carabobo nos tiene acostumbrados o sea exámenes parciales, este una que otra exposición	290	1959 1960 1961 1962 1963 1964 1965 1966 1967	**E:** Cuéntanos un poquito ¿Como es el sistema de evaluación en cuanto a la materia de metodología de la investigación? **I:** Bueno! en eso yo no tengo mucho que comentar, ¿porqué? , **Porque el sistema de evaluación es el mismo el sistema de evacuación al que la universidad de Carabobo nos tiene acostumbrados** a los examencitos este de manera periódica, **o sea exámenes parciales, este una que otra exposición**, más allá de eso **mas allá de, de, de la forma de evaluación es la**
mas allá de la forma de evaluación es la forma de cómo sembrar el conocimiento a los estudiantes para que este conocimiento quede… pegado	291	1968 1969 1970 1971 1972 1973 1974 1975	**forma de cómo sembrar el conocimiento a los estudiantes para que este conocimiento quede de alguna manera este, eh! pegado** a para ser utilizado en el futuro **es un conocimiento que por ser vago en la aplicación es, es mmm! De fácil olvido y el estudiante entonces se aprende las cosas al caletre**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
cuando llega a proyectos de investigación ni se acuerda lo que es marco teórico, ni se acuerda lo que es la formulación de un problema, no se acuerda lo que es la definición de un objetivo especifico en fin es cuando tiene todos los problemas	292	1976 1977 1978 1979 1980 1981 1982	y **cuando llega a proyectos de investigación ni se acuerda lo que es marco teórico, ni se acuerda lo que es la formulación de un problema, no se acuerda lo que es la definición de un objetivo especifico en fin es cuando tiene todos los problemas**. **E:** Okey ya que en estos momentos te encuentras realizando tu trabajo de investigación ¿cuales consideras tu que son los aspectos de metodología más importantes para realizar la investigación?
Los objetivos específicos, esos son los aspectos más importantes muchos estudiantes fallan en plantear un problema y más aun fallan en establecer unos objetivos específicos	293	1983 1984 1985 1986 1987 1988 1989 1990 1991 1992	**I: Los objetivos específicos, esos son los aspectos más importantes muchos estudiantes fallan en plantear un problema y más aun fallan en establecer unos objetivos específicos** ¿porque? , porque o **se plantean objetivos específicos muy difícil de este, de, de resolver o se plantean objetivos específicos que nada tienen que ver con el proyecto de investigación**
se plantean objetivos específicos muy difícil de este, de, de resolver o se plantean objetivos específicos que nada tienen que ver con el proyecto de investigación	294	1993 1994 1995 1996	**E:** Okey que, durante las materia que has realizado ¿Qué te quedo de toda esa vagancia, de ese conocimiento vago que has mencionado algo puedes recordar de alguna de ellas, métodos I, métodos II, proyectos? **I:** Si bueno, uno recuerda lo que es lo que a uno le explican lo que es el problema, la formulación del problema, pero es que ahorita yo te digo que lo recuerdo porque
antes de hacer lo que es el proyecto de investigación te explico en el sexto, séptimo semestre no me acordaba	295	1997 1998 1999 2000 2001	es que tuve que retomar otra vez el, el acordarme de lo que es eso pero **antes de hacer lo que es el proyecto de investigación te explico en el sexto, séptimo semestre no me acordaba** **E:** ¿Que le recomiendas tu a las personas que hoy en día está estudiando, están cursando estas materias y que próximamente piensan hacer su trabajo de

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
no sean tan complejos en la búsqueda de un problema de investigación **mientras sea un problema sencillo, y que en realidad sea un problema no se lo creen por creárselo van a encontrar esos objetivos generales y específicos, y se pueden buscar resultados sin mayor complejidad.** **la universidad de Carabobo en algunos ámbitos, en algunas áreas de investigación están muy dotadas de, de tutores, personas que tiene conocimiento a profundidad pero en otras áreas es exactamente lo contrario** **esta, en la inteligencia del estudiante en el hecho de buscar un tema de investigación en un área donde la universidad te ofrezca tutores y asesores que tengan la capacidad de ayudarte en el trabajo de investigación**	296 297 298 299	2002 2003 2004 2005 2006 2007 2008 2009 2010 2011 2012 2013 2014 2015 2016 2017 2018 2019 2020 2021 2022 2023 2024 2025 2026 2027	grado? **I:** Bueno lo más recomendable o lo que yo podría recomendar es que **no sean tan, tan, tan complejos en la búsqueda de un problema de investigación** este, problemas de investigación, ¡hay! **mientras sea un problema sencillo**, sea un problema este, simple, **y que en realidad sea un problema no se lo creen por creárselo van a encontrar esos objetivos generales y específicos, y se pueden buscar resultados sin mayor complejidad.** **E:** ¿Y en cuanto a los facilitadores de la materia? **I:** Eh, si **la universidad de Carabobo en algunos ámbitos, en algunas áreas de investigación están muy dotadas de, de tutores, personas que tiene conocimiento a profundidad pero en otras áreas es exactamente lo contrario** este caso **esta, en la inteligencia del estudiante en el hecho de bueno buscar un tema de investigación en un área donde la universidad te ofrezca tutores y asesores que tengan la capacidad de, de ayudarte en el trabajo de investigación**. **E:** Bueno muchísimas gracias por tus aportes y por haber compartido con nosotros las vivencias que has tenido durante las materias de investigación, muchísimas gracias y hasta luego. **Estudiante tesista de Relaciones Industriales** **E:** Antes que nada, ¿me podrías decir que asignatura cursas de las que tienen que ver con investigación, en que sección y cual turno? **I:** Yo ahorita estoy haciendo la tesis, pero

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
pero recuerdo que en métodos I me mandó la profe un trabajo de campo que nos sacó canas azules a todos,	300	2028 2029 2030	el semestre pasado vi Proyecto de Investigación, bueno ya sabes que estudio en la noche.
			E: Ahora ¿me puedes hablar de tus experiencias en métodos I y métodos II? Si te gustaron esas materias, tus
en aquel entonces yo no trabajaba y tenía más tiempo para hacerlo	301	2031 2032 2033 2034	anécdotas, el profesor, cosas así. **I:** Ya casi ni me acuerdo, eso fue hace sopotocientos años atrás, **pero recuerdo que en métodos I me mandó la profe un trabajo de campo que nos sacó canas**
los compañeros que trabajaban, la mayoría no lo entregó y algunos pagaron pa´ que se lo hicieran	302	2035 2036 2037 2038 2039 2040	**azules a todos**, menos mal que **en aquel entonces yo no trabajaba y tenía más tiempo parta hacerlo**, pero dígame **los compañeros que trabajaban, la mayoría no lo entregó y algunos pagaron pa´ que se lo hicieran** pero
Lo que pasa es que la profesora era muy necia	303	2041 2042 2043 2044	igualito casi todos salieron raspaos. **Lo que pasa es que la profesora era muy necia**, bueno todavía es necia porque ella misma le dio a J. el semestre pasado y
si hubiera estado en la noche seguro que me raspan porque en la noche es más bravo todas las materias.	304	2045 2046 2047 2048	que estaba peor. **E**: ¿Y tú cuando vistes métodos I estabas en la noche también? **I:** No, **si hubiera estado en la noche seguro que me raspan porque en la noche es más bravo todas las materias**.
me acuerdo que cuando me tocaba esa materia a primera hora, mis compañeros se dormían en plena clase	305	2049 2050 2051 2052 2053 2054	Yo era de la mañana y **me acuerdo que cuando me tocaba esa materia a primera hora, mis compañeros se dormían en plena clase.** **E:** ¿Y tú no te llegaste a dormir? **I:** Nunca, pero **si me fastidiaba y me daba sueño pero no me dormía**.
la profesora exigía demasiado y yo llevaba mala base de Métodos I	306	2055 2056 2057 2058 2059 2060	**E:** ¿Y qué me puedes decir de métodos II? **I:** Ah, no esa era peor, **la profesora exigía demasiado y yo llevaba mala base de Métodos I**, me acuerdo que nos mandaron hacer una investigación cualitativa y ninguno del salón la pasó, porque ella como que quería que le

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
porque todo el mundo dice lo mismo, que mas bien parecen profesores de historia,	307	2061 2062 2063 2064 2065	hiciéramos una tesis como la que estoy haciendo ahorita. Pero te digo que **me gustó mucho mas métodos II y ahí fue que aprendí mas a pesar de la profesora, bueno aunque eso como que**
ellos deberían cambiar el modo en que dan esas materias	308	2066 2067 2068 2069	**es normal en todos los profesores de métodos** I y II **porque todo el mundo dice lo mismo, que mas bien parecen profesores de historia**, yo creo que **ellos**
esas materias podrán ser muy importantes para uno pero son materias muy aburridas y imagínate una materia aburrida y aburrido y el profesor que la da es mucho más aburrido y necio	309	2070 2071 2072 2073 2074 2075 2076 2077 2078	**deberían cambiar el modo en que dan esas materias** porque imagínate no nos vamos a caer a cobas, **esas materias podrán ser muy importantes para uno pero son materias muy aburridas y imagínate una materia aburrida y aburrido y el profesor que la da es mucho más aburrido y necio**, bueno tu me dirás.
yo creo que si uno no viera esas materias uno no estuviera preparado para hacer tesis	310	2079 2080 2081 2082	**E:** Pero en definitiva ¿tú crees que esas asignaturas fastidiosas y todo como tú dices son necesarias y te serán de utilidad en el futuro? **I:** Bueno yo creo que sí, **yo creo que si uno no viera esas materias uno no estuviera preparado para hacer tesis**, por ejemplo yo tuve que buscar mis
la gente no le gusta esas materias es por el modo en que usan los profesores que las dan	311	2083 2084 2085 2086 2087	cuadernos de métodos I y II cuando comencé la tesis, también las guías que tenia guardadas me fueron de mucha ayuda y me complemente con proyecto de investigación. Yo siempre he dicho que **a**
deberían usar técnicas para que los alumnos no se aburran en las clases y **deberían comprender un poco más a los que estudiamos de noche ya que no nos queda tiempo en la semana para hacer los trabajos**	312	2088 2089 2090 2091 2092 2093 2094 2095 2096 2097 2098	**la gente no le gusta esas materias es por el modo en que usan los profesores que las dan**, ellos **deberían usar técnicas para que los alumnos no se aburran en las clases** y **deberían comprender un poco más a los que estudiamos de noche ya que no nos queda tiempo en la semana para hacer los trabajos**. Aunque no todos los profesores son así porque a mi prima le da un profesor que no me acuerdo como es que se llama, es

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
Eran puros exámenes y trabajos de investigación que eran muy largos	313	2099 2100 2101 2102	un morenito él, pero mi prima dice que él es bien calidad y que da las clases chévere, él creo que da solo métodos II. Por lo menos ella corrió con suerte.
en Proyectos uno consolida y organiza los conocimientos de métodos	314	2103 2104 2105 2106	**E:** ¿Qué tipo de evaluaciones te hacían en métodos II? **I: <u>Eran puros exámenes y trabajos de investigación que eran muy largos</u>** y yo gastaba un realero en esos trabajos, también tuve como una o dos
es buenísimo porque le hacen a uno todas las correcciones que tenga y te asesoran para que te salga bien	315	2107 2108 2109 2110 2111	preparaduría, eso eran todas las evaluaciones en métodos II, en métodos I me acuerdo que nos mandaron a hacer una exposición y yo salí bien gracias a Dios, me fajé estudiando
Proyectos es de gran ayuda para la tesis a pesar de que uno con la pre-tesis se siente con la soga al cuello	316	2112 2113 2114 2115	**E:** ¿Y de que trata Proyecto de Investigación, es perecida a métodos I y II? **I:** Si tienen mucho que ver, **<u>en Proyectos uno consolida y organiza los conocimientos de métodos</u>**. En Proyecto de Investigación uno debe hacer Pre-tesis,
comience mucho antes a organizar sus ideas y escoger el tema para su tesis e incluso empezar unos tres semestres antes o más a recoger información para que después no se te acumule todo y estés más desahogado	317	2116 2117 2118 2119 2120 2121 2122 2123 2124 2125 2126	y **<u>es buenísimo porque le hacen a uno todas las correcciones que tenga y te asesoran para que te salga bien</u>**, a mí en particular me gustó muchísimo esa materia y la profesora que me la daba. **<u>Proyectos es de gran ayuda para la tesis a pesar de que uno con la pre-tesis se siente con la soga al cuello</u>** y mas los, que trabajamos que no nos da tiempo de nada, por eso es que yo recomiendo que uno **<u>comience mucho antes a organizar sus ideas y escoger el tema para su tesis e incluso empezar unos tres semestres antes o más a recoger información para que después no se te acumule todo y estés más desahogado</u>**, porque eso es lo
dejamos todo para ultima hora y creemos que proyecto es solo para eso	318	2127 2128 2129 2130 2131 2132 2133 2134 2135	que nos pasa a muchos que **<u>dejamos todo para ultima hora y creemos que proyecto es solo para eso</u>** y después uno anda que se vuelve loco con todo lo que

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
		2136	tiene que hacer.
			E: ¿A ti te pasó eso, dejaste todo para última hora?
		2137	**I:** Si!, y eso que bastante que me lo
		2138	dijeron, pero uno no "para bola" y cree
		2139	que es mentira. Menos mal que ya pasé
		2140	todo eso, porque uno hasta se deprime, se
		2141	deprime, tú no te imaginas lo "arrecho"
		2142	que es que en diciembre o semana santa
		2143	toda tu familia se vaya de viaje todos
		2144	juntos y yo como una "pendeja"
		2145	estudiando y estudiando y todo por dejar
se comience a cuadrar el proyecto a partir del quinto semestre y que no se deje acumular todo porque después lo que se va es a sufrir	319	2146 2147 2148 2149 2150	todo para última hora, mira yo te recomiendo que **se comience a cuadrar el proyecto a partir del quinto semestre y que no se deje acumular todo porque después lo que se va es a sufrir**.
			E: Saliéndonos un poco de Proyecto de Investigación, si te tocara volver a métodos 1 y II ¿si te tocara volver a ver esas materias que actitud tomarías?
no me saldría de clases ni hablará con mis compañeros cuando el profesor esté explicando la clase	320	2151 2152 2153 2154 2155	**I:** No bueno, yo sería más responsable y le pondría más empeño, **no me saldría de clases ni hablará con mis compañeros cuando el profesor esté explicando la clase**, y eso es algo que yo le recomiendo
no solo en métodos sino en todas las demás materias sobre todo las numéricas que requieren de mucha atención y practica	321	2156 2157 2158 2159 2160 2161 2162	a la prima mía, y **no solo en métodos sino en todas las demás materias sobre todo las numéricas que requieren de mucha atención y practica**, menos mal que en Relaciones industriales uno las ve hasta el quinto semestre porque sino imagínate
			E: ¿Y qué le recomendarías tú a los profesores de Métodos de Investigación teniendo en cuenta tus experiencias vividas en esas asignaturas?
deberían ser más flexibles y usar otras técnicas de enseñanza que hagan la clase más interesante y que motive a los alumnos	322	2163 2164 2165 2166	**I:** Bueno yo creo que ellos **deberían ser más flexibles y usar otras técnicas de enseñanza que hagan la clase más interesante y que motive a los alumnos**

Núcleo Categorial	Segm.	Línea	Texto
a entrar y prestar atención a lo que ellos		2167 2168 2169	**a entrar y prestar atención a lo que ellos** dicen, porque hay algunos profesores que más bien pareciera que
lo único que se me grabó de eso fue que lo cuantitativo es de los números y las cantidades y predomina el uso de	323	2170 2171	quieren raspar a todo el mundo, y eso debería cambiar. **E:** Okey, mira y tú luego de haber visto Métodos II quedaste clara en lo referente a las Metodologías Cuantitativa y Cualitativa de Investigación.
matemática y estadística, y lo cualitativo se refiere a las cualidades de las personas que están siendo objeto de investigación		2172 2173 2174 2175 2176 2177 2178 2179	**I:** Te mentiría si te digo que sí, es más, te puedo asegurar que **lo único que se me grabó de eso fue que lo cuantitativo es de los números y las cantidades y predomina el uso de matemática y estadística, y lo cualitativo se refiere a las cualidades de las personas que están siendo objeto de investigación**.
me vi obligada a aprender todo lo que implica una o la otra, incluso gracias a que estaba bien clara al momento de empezar la tesis fue que me decidí a hacer una investigación cuantitativa	324	2180 2181 2182 2183 2184 2185 2186	**E:** O sea que además de lo que me dijiste ¿no sabes lo que implica una investigación cualitativa y una investigación cuantitativa? **I:** No ahorita si domino todo eso, pero es porque **me vi obligada a aprender todo lo que implica una o la otra, incluso gracias a que estaba bien clara al momento de empezar la tesis fue que me decidí a hacer una investigación cuantitativa** que a mí personalmente me
en general esas materias son muy importantes a la hora de uno hacer la tesis, y yo creo que una persona que no las haya visto no se sentiría capaz de hacer una tesis de grado	325	2187 2188 2189 2190 2191 2192 2193 2194 2195 2196 2197	parece más fácil para realizar, porque no me gusta hacer estas entrevistas que tú estás haciendo conmigo y además eso de la categorización me parece muy complicado y enredado. **E:** En general, ¿qué me dirías de las tres materias de investigación que vistes durante tu carrera en la universidad? **I:** Bueno **en general esas materias son muy importantes a la hora de uno hacer la tesis, y yo creo que una persona que no las haya visto no se sentiría capaz de hacer una tesis de grado**, el que pone empeño aprende…