



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

**COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS Y PROCESOS DE TESIS. UNA
EVALUACIÓN DEL ÁREA DE INVESTIGACIÓN EN LA LICENCIATURA DE
LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS DE LA BUAP**

Tesis presentada para obtener el grado de:

Maestro en Educación Superior

Presenta:

Lic. Wilfrido Corona Meza

Directora de Tesis:

Dra. María Bernarda González Pérez

Asesores de Tesis:

Dr. Jesús Márquez Carrillo

Dr. Esteban Miguel León Ochoa

Puebla, Puebla

Noviembre 2019

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	6
Planteamiento del problema	6
Preguntas de investigación	9
Objetivo general.....	9
Objetivos específicos	10
Importancia y justificación.....	10
Alcances y límites del estudio	11
CAPÍTULO I: MARCO CONTEXTUAL Y NORMATIVO	13
1.1 Contexto histórico de las competencias investigativas en la educación superior	13
1.2 La investigación en el concierto global.....	17
1.3 El eje investigativo en el ámbito nacional	22
1.4 La investigación dentro de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	25
1.5 Contexto histórico de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés	26
1.6 La investigación en la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés.....	28
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	35
2. 1 La investigación en el marco del Modelo Universitario Minerva	35
2.1.1 El Desarrollo de las Competencias Investigativas desde el Constructivismo	36
2.1.2 El Desarrollo de las Competencias Investigativas desde el Socioculturalismo	38
2.1.3 El desarrollo de las competencias investigativas desde el Humanismo Crítico	40
2.2 La investigación en la estructura curricular de la Facultad de Lenguas.....	43
2.3 Antecedentes del concepto de competencia	47
2.4 Competencias investigativas en la educación superior	52
2.5 La evaluación educativa	58
2.5.1 Evaluación de competencias.....	60
2.5.2 Evaluación de competencias investigativas.....	63
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	70
3.1 Enfoque de la investigación.....	70
3.2 Tipo de investigación	71
3.3 Muestra.....	71

3.4 Instrumento	72
3.5 Procedimiento	73
CAPÍTULO IV: VACIADO DE DATOS.....	75
4.1 Categoría crítico reflexiva (variable 1)	76
4.2 Categoría conocimiento y habilidad procedimental (variable 2).....	90
4.3 Categoría redacción (variable 3).....	96
4.4 Categoría habilidad oral (variable 4).....	102
4.5 Categoría lingüística en un segundo idioma (variable 5).....	105
4.6 Categoría ética (variable 6).....	108
CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	116
5.1 Categoría crítico reflexiva (variable 1)	117
5.2 Categoría conocimiento y habilidad procedimental (variable 2).....	120
5.3 Categoría redacción (variable 3).....	123
5.4 Categoría oral comunicativa (variable 4)	126
5.4 Categoría lingüística en un segundo idioma (variable 5).....	126
5.4 Categoría ética (variable 6).....	126
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	134
REFERENCIAS	143
ANEXOS.....	165
ANEXO A: PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LAS ASIGNATURAS DEL ÁREA DE INVESTIGACIÓN	165
ANEXO B: INSTRUMENTO.....	188
ANEXO C: PROPUESTA DE TALLER.....	197

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Propuesta de Clasificación y Evaluación de competencias investigativas	67
Tabla 2: Estadísticas de las respuestas dadas referentes al nivel de competencia desarrollada para la categoría crítico reflexiva.....	117
Tabla 3. Estadísticas de las respuestas dadas referentes al nivel de competencia desarrollada para la categoría conocimiento y habilidad procedimental.	120
Tabla 4: Estadísticas de las respuestas dadas referentes al nivel de competencia desarrollada para la categoría redacción.	123
Tabla 5: Estadísticas de las respuestas dadas referentes al nivel de competencia desarrollada para la categoría oral.....	126
Tabla 6: Estadísticas de las respuestas dadas referentes al nivel de competencia desarrollada para la categoría lingüística en un segundo idioma.	129
Tabla 7: Estadísticas de las respuestas dadas referentes al nivel de competencia desarrollada para la categoría ética.....	132
Tabla 8: Percepción general de los estudiantes por categoría del desarrollo de sus competencias investigativas	135

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1: Delimitación del tema de investigación.....	766
Gráfica 2: Problematización del tema de investigación.....	777
Gráfica 3: Establecimiento de objetivos acordes al tema de investigación.....	788
Gráfica 4: Formulación de preguntas de investigación.....	799
Gráfica 5: Formulación de hipótesis.....	80
Gráfica 6: Selección de fuentes recientes adecuadas al estudio.....	81
Gráfica 7: Organización de literatura científica.....	82
Gráfica 8: Selección de métodos de investigación adecuados al estudio.....	83
Gráfica 9: Selección de muestreo adecuado al estudio.....	84
Gráfica 10: Desarrollo de variables y sus dimensiones.....	85
Gráfica 11: Interpretación de la información recabada.....	86
Gráfica 12: Propuesta de soluciones a problemas detectados.....	87
Gráfica 13: Administración de tiempo para llevar a cabo actividades investigativas.....	88
Gráfica 14: Experimentación de dificultades en la toma de decisiones.....	89
Gráfica 15: Uso de conceptos base para llevar a cabo la investigación.....	90
Gráfica 16: Conocimiento de recursos para recabar literatura científica.....	91
Gráfica 17: Elaboración de un instrumento de investigación adecuado al estudio.....	92
Gráfica 18: Planeación de actividades que permitan llevar a cabo la aplicación del instrumento de investigación.....	93
Gráfica 19: Manejo de aspectos metodológicos de la investigación.....	94
Gráfica 20: Desconocimiento de aspectos metodológicos.....	95
Gráfica 21: Integración de información de distintas fuentes bibliográficas.....	96
Gráfica 22: Uso de citas textuales.....	97
Gráfica 23: Discusión de resultados.....	98
Gráfica 24: Presentación de conclusiones.....	99
Gráfica 25: Uso de normas de escritura de publicación de textos.....	100
Gráfica 26: Falta de dominio de expresión de ideas y/o argumentación.....	101
Gráfica 27: Expresión verbal de la investigación.....	102
Gráfica 28: Divulgación de resultados de investigación.....	103
Gráfica 29: Falta de desarrollo de la expresión oral.....	104
Gráfica 30: Conocimiento de los componentes lingüísticos de una segunda lengua.....	105

Gráfica 31: Uso de una segunda lengua para la elaboración de una investigación.	106
Gráfica 32: Falta de dominio de los componentes lingüísticos de una segunda lengua. ...	107
Gráfica 33: Respeto a los participantes en el proceso de investigación.....	108
Gráfica 34: Reconocimiento de autorías.	109
Gráfica 35: Generación de relaciones de respeto.	110
Gráfica 36: Percepción del proceso de investigación.	111
Gráfica 37: Encauzamiento de la investigación hacia objetivos socialmente responsables	112
Gráfica 38: Conducción de la investigación de manera ética.....	113
Gráfica 39: Valoración del desarrollo del proceso de investigación.	114
Gráfica 40: Respuestas dadas referentes al nivel de competencia desarrollada para la categoría crítico reflexiva.....	117
Gráfica 41: Respuestas dadas referentes al nivel de competencia desarrollada para la categoría conocimiento y habilidad procedimental	120
Gráfica 42: Respuestas dadas referentes al nivel de competencia desarrollada para la categoría redacción	123
Gráfica 43: Respuestas dadas referentes al nivel de competencia desarrollada para la categoría oral comunicativa.....	126
Gráfica 44: Respuestas dadas referentes al nivel de competencia desarrollada para la categoría lingüística en un segundo idioma	129
Gráfica 45: Respuestas dadas referentes al nivel de competencia desarrollada para la categoría ética	132

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación se enfoca en evaluar y analizar el nivel de desarrollo de las competencias investigativas de los alumnos de nivel superior, dentro de los seminarios de tesis, pertenecientes a la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (LEI) de la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), la cual se encuentra sustentada en el Modelo Universitario Minerva (MUM).

El proceso de investigación durante la educación superior constituye uno de los grandes retos en la trayectoria estudiantil, ya que representa una oportunidad altamente valiosa para que el alumno desarrolle las competencias investigativas que le permitan desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para enfrentar los retos del mundo globalizado, y así contribuir al progreso e innovación en las distintas áreas de estudio. Por lo tanto, este proceso puede favorecer a los estudiantes en su formación profesional, futuro académico, laboral y entorno en general. Sin embargo, existen ciertos aspectos que pueden estar generando problemas y obstaculizando este proceso de aprendizaje que viven los alumnos de educación superior. Es por esto, que se considera relevante el llevar a cabo estudios enfocados en conocer la conformación de los programas educativos con respecto a las competencias investigativas así como el nivel de desarrollo de las mismas en los alumnos.

Planteamiento del problema

El concepto de competencia se ha convertido progresivamente en parte inherente del discurso en las instituciones de educación superior. Díaz Barriga (2005) sostiene que este término continúa siendo interpretado desde distintas perspectivas debido a las distintas disciplinas en

las cuales se ha utilizado. Aún dentro del mismo campo de la educación, la polisemia ha sido una constante cuando se ha tratado de discutirlo. A pesar de esto, se ha ido implementando en los distintos programas y niveles educativos de diversos países, incluyendo México (Jaik Dipp y Ortega Rocha, 2011). Por lo tanto, los objetivos planteados en los programas educativos requieren de un establecimiento específico de las competencias que se desean desarrollar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje así como una evaluación continua y formativa de dichas competencias, lo cual propicie una detección de áreas de oportunidad con el objetivo de maximizar la formación integral de los estudiantes.

En el marco del Modelo Universitario Minerva de la BUAP (2007), con enfoque constructivista sociocultural y humanista, se ha mencionado de alguna manera el concepto de competencia dentro de su currículo, descrito como transversal y correlacional. Asimismo, uno de los ejes más relevantes de este modelo se encuentra vinculado con el desarrollo de la investigación dentro de la educación superior debido a que considera que esta arista es de gran relevancia para los estudiantes por su relación con el progreso e innovación de un país y sus habitantes, tanto individualmente y como en sociedad. Por lo tanto, se busca desarrollar la investigación desde sus distintas dimensiones: conocimientos, habilidades y actitudes, lo cual permita al estudiante desarrollarse de manera holística en esta área. En concordancia con el MUM, la Facultad de Lenguas (BUAP), también busca la formación para la investigación, por lo que incluye dentro de su currículo materias como: metodología de la investigación, así como seminario de investigación I y II, las cuales se encuentran completamente ligadas a la producción de proyectos de investigación y representan el camino hacia la obtención de un grado académico por medio de la tesis.

Pérez (2018) sostiene, en su segundo informe de labores como director de la institución, que la titulación es un indicador de gran relevancia para alcanzar estándares de calidad; a pesar de esto, este eje continúa siendo un área de oportunidad para la Facultad de Lenguas debido a que la tasa de egresados no es la esperada, por lo que se han ido implementando diversas modalidades para alcanzar la titulación, tales como: diplomados de titulación y/o la certificación de la lengua meta o extranjera.

Asimismo, los programas de estudio de las asignaturas de metodología de la investigación, seminario de investigación I y seminario de investigación II (consulte anexo A) fueron revisados por última vez en el año 2016. Entre las actualizaciones más relevantes de éstos se encuentran: la inclusión de competencias profesionales, la vinculación con los ejes transversales del MUM así como la propuesta de estrategias y técnicas de enseñanza. Sin embargo, en ningún apartado se visualizan las competencias investigativas específicas que el estudiante debe desarrollar a través del proceso de tesis, lo cual podría representar un obstáculo para el desarrollo de dicho conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, teniendo como objetivo principal la concreción del proyecto de tesis.

Por otra parte, desde la creación de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés, aún no se ha realizado algún tipo de evaluación que valore directamente el nivel de competencias investigativas desarrolladas a lo largo de la licenciatura, y principalmente, en las materias vinculadas a esta área. Por lo tanto, sin el establecimiento de competencias investigativas específicas, ni la evaluación de las mismas, no es posible detectar las fortalezas y debilidades de este eje dentro del plan de estudios. Es por esto que se buscan analizar los programas de

estudio de las asignaturas relacionadas al área de investigación y los conceptos a través de los cuales se está trabajando la investigación, ya que el establecimiento y reconocimiento de conceptos claros funge como base para el desarrollo de cualquier aprendizaje o enseñanza.

Asimismo, se busca identificar el nivel de desarrollo de las competencias investigativas de los estudiantes por medio de una propuesta de evaluación que ofrezca mayor información sobre el proceso de redacción de tesis con la finalidad de facilitar el brindar las herramientas necesarias a los involucrados para una formación sólida en el área de investigación, y así lograr el fortalecimiento de esta arista dentro de la institución e impactar directamente los índices de titulación, lo cual le permita al estudiante continuar con su formación académica y su desarrollo de competencias para la vida.

Preguntas de investigación

Para guiar el estudio se formuló la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es el nivel de desarrollo de las competencia investigativas en los alumnos dentro de los programas de los seminarios de investigación I y II de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés?

Objetivo general

Evaluar el nivel de competencias investigativas desarrolladas dentro de las asignaturas de metodología de la investigación, así como los seminarios de investigación I y II a través de

una escala Likert de autopercepción para mejorar el proceso de tesis en la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés dentro de la Facultad de Lenguas.

Objetivos específicos

Los objetivos específicos del estudio son los siguientes:

1.- Analizar el área de investigación de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés por medio de los programas de estudio para detectar las competencias investigativas que se buscan desarrollar a través del proceso de tesis.

2.- Establecer una propuesta de evaluación de competencias investigativas que deben desarrollar los estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés mediante la revisión de literatura así como las características específicas de la institución a fin de facilitar el proceso de tesis.

3.- Elaborar recomendaciones específicas a través de los resultados arrojados por el instrumento de investigación para mejorar el desarrollo de competencias investigativas con la finalidad de incrementar el índice de titulación y divulgación científica dentro de la institución.

Importancia y justificación

El presente estudio se considera relevante, ya que la educación superior, al ser el nivel educativo que precede a la inserción laboral profesional del egresado, es una oportunidad altamente valiosa para que el alumno desarrolle las competencias investigativas que le

permitan después poner en práctica los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para enfrentar los retos contemporáneos de la educación. La importancia del área de investigación dentro de las instituciones de educación superior se encuentra sustentada en ser una actividad generadora de conocimiento, desarrollo, innovación y progreso de una sociedad. Asimismo, es un detonante a nivel personal del estudiante, puesto que puede impactar directamente de manera positiva tanto su contexto laboral como académico, ya que incrementa la posibilidad de continuar con su formación profesional y estudios de posgrado que le permitan continuar desarrollando competencias para la vida.

Por lo tanto, la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés perteneciente a la Facultad de Lenguas BUAP, es un programa formador de educadores, el cual toma en cuenta la investigación como eje fundamental a desarrollar dentro del plan de estudios, ya que lo considera indispensable para la formación de participantes activos en un mundo de cambio constante quienes sean capaces de contribuir positivamente tanto en sus contextos de manera general como en el área de la enseñanza del inglés. Por lo tanto, se considera relevante el llevar a cabo el presente estudio para establecer las competencias investigativas específicas de la licenciatura así como conocer el nivel de desarrollo de las mismas por parte de los futuros profesionistas con el propósito de presentar una serie de conclusiones y recomendaciones así como una propuesta de mejora para fortalecer el área de investigación en la institución.

Alcances y límites del estudio

Concerniente al alcance de este estudio, la Facultad de Lenguas, al ser parte de la BUAP, funge en conformidad con el Modelo Educativo Minerva así como todas las facultades que

forman a la universidad. Por este motivo, al buscar el fortalecimiento de las competencias investigativas dentro del proceso de tesis de los estudiantes, el cual es un proceso que permea las distintas áreas de estudio, brinda la posibilidad de un alcance e impacto mayor, ya que tanto la categorización de competencias investigativas, el instrumento así como la propuesta de evaluación realizada pueden adaptarse para fortalecer la arista de investigación dentro de los programas educativos de la universidad.

Por otra parte, en lo que respecta a los límites del estudio, es importante enfatizar que la investigación se lleva a cabo en la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, dentro del marco del actual Modelo Universitario Minerva como se mencionó previamente. Por lo tanto, se considera la posibilidad de un rediseño del MUM, e inclusive un cambio total de modelo educativo institucional, lo cual limitaría parcialmente la vigencia de este estudio. Asimismo, en el ámbito educativo contemporáneo es indispensable mantener los procesos educativos en constante revisión, por lo cual esta investigación más que representar un aporte perpetuo, podría constituir la base de futuras evaluaciones y adaptaciones de las competencias investigativas requeridas por las tendencias globales a fin de formar a los estudiantes bajo las competencias requeridas en la arena mundial y/o en su contexto específico.

CAPÍTULO I: MARCO CONTEXTUAL Y NORMATIVO

El presente estudio se enfoca en analizar el desarrollo de las competencias investigativas en la educación superior mexicana, específicamente dentro de las materias contenidas en la mayoría de los currículos universitarios: seminarios de tesis. Estas asignaturas se encargan de promover la investigación de manera pertinente con las necesidades sociales en aras de coadyuvar al país a generar conocimiento y mejorar las condiciones de vida. En el marco de este proyecto, la investigación se concebirá como una tarea inherente a la educación superior basada en un proceso de generación de conocimiento, el cual requiere participantes activos que desarrollen estudios adecuados a las necesidades contextuales mediante acciones sistematizadas que contribuyan a la construcción de propuestas sólidas para responder a las problemáticas específicas de la sociedad contemporánea.

Asimismo, es menester analizar el papel de la investigación dentro de las políticas públicas internacionales, nacionales e institucionales así como el aterrizaje de las mismas dentro del contexto donde se llevó a cabo el proyecto con el propósito de determinar la pertinencia y relevancia del estudio. Por lo tanto, en este apartado se analizarán el contexto histórico de las competencias investigativas así como la visión y aplicación de la investigación mediante la examinación de los principales organismos educativos y su injerencia directa en el tema dentro de la arena global, nacional e institucional.

1.1 Contexto histórico de las competencias investigativas en la educación superior

La educación superior ha utilizado tradicionalmente el desarrollo de la investigación como último estadio en la formación profesional de los estudiantes para la obtención del grado

académico, ya que mediante la elaboración de tesis es como se ha demostrado, a lo largo de los años, la conjugación de conocimientos generados durante la educación superior y/o posgrados. Sin embargo, no se ha logrado identificar a las primeras universidades con tesis sustentadas, pero se cree que esto comenzó en la Edad Media con los exámenes orales que representaban el ingreso al grupo selecto de personas con grado académico, (Ibarra, 2017). Asimismo, a partir del siglo XII, se institucionalizó en Europa la diferencia entre la licencia y el grado de maestro o doctor, la cual consistía principalmente en el poder dar clases en los dos últimos grados mencionados (Savio, 2013).

Como resultado de la institucionalización de los grados, las universidades requirieron un documento extendido que sentara por escrito los conocimientos adquiridos como aval de la obtención de un grado, el cual se denominó tesis (Ibarra, 2017). De esta manera, la tesis se convirtió en la máxima evidencia para las universidades de los conocimientos desarrollados en la formación académica así como se instauró la defensa oral de la misma (Fernández de Zamora, 2016). Además, con el transcurso de las décadas, la extensión y contenido de las tesis se fue incrementando, pasando de una sola hoja en sus orígenes a documentos impresos muy elaborados guardados en los anales universitarios (Ibarra, 2017).

En la educación superior contemporánea, la tesis continúa siendo considerada, por parte de las universidades, como el documento de investigación que demuestra los conocimientos generados por los estudiantes a lo largo de su formación profesional así como el último requisito académico para la obtención de un grado. Actualmente, la tesis ha adquirido distintas conceptualizaciones de acuerdo a su finalidad, tales como: documento científico-

académico, requisito, medio de difusión y/o proceso de formación (Ibarra, 2017). Sin embargo, estas concepciones han alcanzado otros niveles de profundidad debido a las necesidades de la arena global. Por consiguiente, la tesis debería ser concebida tanto por las instituciones de educación superior como por los actores educativos como un proceso de desarrollo de competencias investigativas (conocimientos, habilidades y actitudes) que permitan desarrollar al estudiante proyectos pertinentes, los cuales contribuyan a la mejora de su contexto personal y social.

Concerniente a las competencias, éstas han sido analizadas desde sus inicios, a mediados del siglo XIX, mediante la psicología cognitiva, conductual y cultural vinculándolas con el comportamiento, contexto e interacción así como por la lingüística, relacionándolas con su funcionalidad y habilidad comunicativa (Balderas, 2017). Por lo tanto, el concepto de competencias comenzó a emerger tanto en la psicología conductual y cognitiva como en la lingüística, por lo que poco a poco se le vinculó a las ciencias de la educación (Jaik, 2013).

Con el paso del tiempo, las transformaciones sociales, económicas, y políticas surgidas de los procesos globalizadores, produjeron una serie de cambios de gran envergadura tanto a nivel personal como organizacional, incluyendo a la instituciones de educación superior (Tunnerman, 2003). Es por esto que como demanda a las necesidades de la arena global, surgió el modelo por competencias que permea actualmente el ámbito educativo. Los profesionistas empezaron a necesitar una formación integral a través del desarrollo de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que requerían demostrar en contextos

específicos a fin de solucionar problemáticas inmediatas de manera eficiente para contribuir a la mejora social.

En México, el inicio del enfoque por competencias comenzó a fines de la década de los sesenta, principalmente en el ámbito industrial a fin de vincular la educación con las empresas para incrementar la formación laboral de los sujetos (Díaz Barriga y Rigo, 2000, en Andrade, 2008). Sin embargo, fue hasta la década de los noventa que los sistemas educativos comenzaron a enfocarse en el desarrollo de competencias debido los procesos globalizadores y la imperante necesidad de alinear la educación superior tanto con los organismos nacionales como internacionales.

Respecto al enfoque basado en competencias y la formación investigativa, en el informe a la UNESCO presidido por Delors (1996) y el Convenio Andrés Bello en el área de desarrollo educativo (1997) señalan lo siguiente:

La educación basada en competencias debe dirigirse hacia la experimentación de estrategias, métodos y sistemas pedagógicos ajustados a la compleja realidad, colocando en su centro de atención, la formación de la capacidad permanente y creativa del desarrollo de actitudes indagatorias y críticas; el dominio del método científico y, la capacidad para la solución de problemas, acompañados del cultivo de valores éticos y sociales como parte del humanismo moderno (p. 42).

Por lo tanto, el caso de las competencias investigativas sigue la misma línea de desarrollo que el enfoque por competencias, ya que en la educación superior contemporánea se requiere

la adquisición de atributos relacionados al conocimiento, habilidad y actitudes para poder ser idóneo en el ámbito laboral con la finalidad de enfrentar los retos actuales y contribuir a buscar soluciones específicas y eficientes a los problemas cotidianos de la realidad social. Por lo tanto, el desarrollo de las competencias investigativas se ha convertido en un eje universitario fundamental, el cual tiene el propósito de coadyuvar en la formación integral de los egresados de educación superior a fin de permitirles contar con las herramientas necesarias para llevar a cabo investigaciones que impacten no solo su contexto, sino el entorno mundial, y así, poder formar parte de la mejora social dentro del concierto global.

1.2 La investigación en el concierto global

Los organismos internacionales juegan un papel esencial dentro de la generación y ejecución de las políticas educativas de la educación superior contemporánea mexicana, ya que son los encargados de realizar recomendaciones y propuestas para la internalización de las tendencias educativas. Estas políticas instauradas a nivel mundial se enfocan en elementos educativos fundamentales con el propósito de mejorar la calidad en este ámbito, tales como: pertinencia académica, cultura e investigación, entre otros. Sin embargo, en este apartado se analizarán únicamente las aseveraciones concernientes al eje investigativo emitidas por estos organismos, ya que ésta es la arista en torno a la cual gira este proyecto.

La investigación es un eje de suma importancia tanto en la arena mundial como local puesto que a través de este proceso se busca mejorar los contextos contemporáneos así como las condiciones de vida de cada uno de sus habitantes, ya que mediante el desarrollo de las competencias investigativas, cada institución universitaria y cada uno de sus egresados a

nivel mundial serán capaces de coadyuvar en la consecución de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) planteados por la Organización de las Naciones Unidas (2015) en el documento “*Transformando nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*”, los cuales buscan una mejor calidad de vida tomando en cuenta distintas aristas de la sociedad, tales como: salud, educación, economía, derechos, entre otras.

La Red de Soluciones para un Desarrollo Sostenible (Sustainable Development Solutions Network), SDSN (2017) por sus siglas en inglés sostiene que:

Para lograr los ODS la comunidad mundial deberá superar muchas dificultades y complejos desafíos sociales, económicos y ambientales, algunos de los cuales requerirán transformaciones en cómo funcionan las sociedades y la manera de interactuar con nuestro planeta. Las universidades, a través de sus amplias competencias y actividades de investigación, tienen un papel crítico para consolidar y respaldar esta tarea, proporcionando el conocimiento, la base empírica, las soluciones y las innovaciones necesarias (p. 16).

Por su parte, la Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) señala en la *conferencia mundial sobre la educación superior en el siglo XXI, visión y acción (1998)* que la educación superior y la investigación son elementos de formación imprescindibles del desarrollo social y económico del hombre, las sociedades y naciones. Asimismo, en el marco de la *conferencia mundial sobre la educación superior, la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo (2009)* se enfatiza la investigación como medio para el progreso del saber que refuercen la interdisciplinariedad, transdisciplinariedad e innovación educativa así como se

promueven nuevas formas de incrementar el índice de investigación a través de iniciativas conjuntas entre distintos actores del sector público y privado, lo cual subraya la importancia de la formación de profesionistas que cuenten con un nivel alto de competencias investigativas a fin de colaborar con distintas áreas de estudio en beneficio del desarrollo social, económico y tecnológico de los países.

Por otra parte, el Banco Mundial a través del informe titulado *momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe (2017)* señala a la investigación como una de las funciones esenciales de cualquier sistema de educación superior así como se subraya que no es solo pieza fundamental de la formación del individuo sino también de la sociedad, ya que ésta se beneficia de las innovaciones, la producción del conocimiento y los resultados de las investigaciones llevadas a cabo dentro de la educación superior. El desarrollo de competencias investigativas como parte inherente de la formación profesional ayuda a los egresados a alcanzar sus metas personales y contribuir a la mejora de su contexto, por lo que es esencial analizar la manera de instrumentarlas, así como el nivel de desarrollo de las competencias investigativas en los sistemas de educación superior a fin de asegurar la formación integral de los estudiantes.

Concerniente a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), a través del documento *Revisiones de la OCDE sobre de la Evaluación en Educación (2012)* manifiesta como uno de los objetivos generales de la educación superior el alentar actitudes que estimulen la investigación, la innovación científica y tecnológica así como se establece a la investigación como eje rector de la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los

estándares de evaluación y la profesionalización docente, ya que gracias a esta arista, se han comenzado a observar cambios tanto dentro como fuera de las aulas respecto a la formación de profesores y su manera de conducir sus clases con el objetivo de impactar los aprendizajes esperados. Además, en el documento *Getting it Right: Prioridades Estratégicas para México (2018)* se resalta la reforma del sistema de innovación que tiene como finalidad impulsar la investigación para fortalecer el aumento de la productividad. Sin embargo, también se hace referencia a la falta de una base nacional de investigación y la poca cooperación entre los centros de investigación públicos y privados desembocando en un nivel de desarrollo de competencias investigativas deficiente. Por lo tanto, se asume como tarea fundamental elevar la calidad de competencias investigativas desarrolladas en el nivel superior que coadyuven a la innovación y modernización del país.

Concerniente a Iberoamérica, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) en el documento titulado “*Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios (2010)*”, establece diez metas generales buscando el bienestar social de la región. Dentro de la novena meta general, se aprecia al fortalecimiento de la investigación científica como eje promotor del aumento de la calidad educativa mediante la creación de redes universitarias en busca de construir sociedades colaborativas, justas y democráticas, enfatizando el papel de la educación superior al considerarla como la incubadora de futuros investigadores.

En América Latina, el Proyecto Tuning de educación superior (2007) sostiene un paradigma educativo relativamente nuevo enfocado en un sistema centrado en el estudiante y basado en

competencias. Asimismo, dentro de las competencias genéricas propuestas por el Proyecto Tuning destaca la capacidad de investigación, la cual se maneja como un eje transversal fundamental en la formación de los estudiantes con el propósito de dotarlos con las herramientas necesarias para enfrentar las demandas de los problemas generados en sus contextos profesionales. Por consiguiente, se puede apreciar un fuerte interés por parte de los organismos internacionales hacia la promoción y desarrollo de la investigación científica como eje fundamental de la educación superior. Asimismo, dentro del proyecto Tuning se enfatiza la necesidad de adaptar un sistema educativo por competencias. De este modo, es indispensable llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas enfocadas en la investigación mediante el desarrollo de las competencias investigativas, ya que estas desarrollan los conocimientos, habilidades, así como actitudes y valores que el estudiante contemporáneo requiere para desempeñarse de una manera eficiente dentro de su contexto profesional.

Por último, después de llevar a cabo el análisis de las políticas públicas internacionales, se concluye que la investigación es una arista fundamental dentro de la educación superior, puesto que mediante este proceso se busca ofrecer mejores condiciones de vida tanto a nivel personal como colectivo. Es por esto que se deben buscar currículos alineados a la promoción de la investigación, así como propuestas didáctico-pedagógicas que desarrollen competencias investigativas en los estudiantes universitarios.

1.3 El eje investigativo en el ámbito nacional

En el contexto nacional, también se cuenta con documentos oficiales así como organismos, los cuales buscan promover la mejora de la actividad investigativa a fin de incrementar la capacidad científica aplicada así como contribuir a solucionar problemas y necesidades específicas para elevar las condiciones de vida de la sociedad mexicana.

En primer lugar, es importante aclarar que en el momento en que se llevó a cabo este estudio, la transición del gobierno federal impidió analizar documentos actualizados correspondientes al sexenio 2018-2024. Por lo tanto, se retomaron los documentos concernientes al periodo de gobierno anterior 2012-2018. En el *Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018)* se establecieron cinco metas nacionales: México en paz, México incluyente, México con educación de calidad, México próspero y México con responsabilidad global. La tercera meta nombrada México con educación de calidad propone:

Implementar políticas de Estado que garanticen el derecho a la educación de calidad para todos, fortalecer la articulación entre niveles educativos, fortalecer la articulación entre niveles educativos y vincularlos con el quehacer científico, el desarrollo tecnológico y el sector productivo, con el fin de generar un capital humano de calidad que detone la innovación nacional (p.29).

Asimismo, el “*Programa Sectorial de Educación 2013-2018*” considera que la educación de calidad es el eje rector para promover la mejora continua del desarrollo político, social, económico y cultural de la sociedad mexicana. En cuanto al papel de las universidades y la investigación se sustenta lo siguiente:

Es en la educación superior, particularmente en el posgrado, en donde la generación de nuevo conocimiento y la creatividad tienen mayor importancia. Las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de formar alumnos para que hagan una contribución directa al avance del conocimiento, la innovación y el desarrollo científico y tecnológico, y con ello mejorar los niveles de vida en el país (p.28).

Concerniente a la Ley General de Educación, dentro del artículo 7° en la fracción VII (1993), se sostiene que “fomentar actitudes que estimulen la investigación y la innovación científica y tecnológica, así como su comprensión, aplicación y uso responsables”. Como se ha podido identificar en los documentos nacionales, la arista investigativa permea la educación, puesto que se considera parte inherente del proceso de enseñanza-aprendizaje con el propósito de buscar el desarrollo del país para mejorar las condiciones de vida de la sociedad mexicana.

Por otra parte, a fin de llevar a cabo las metas planteadas en los documentos anteriormente mencionados, se debe colaborar con los organismos encargados de promover el quehacer científico. Dentro del país se encuentra El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), el cual es una institución pública descentralizada del gobierno federal mexicano que tiene como finalidad el desarrollo de políticas enfocadas en la promoción de la ciencia y tecnología. Asimismo, dentro de su visión con miras al 2025, el CONACYT (2014) menciona que pretende fortalecer proyectos específicos de investigación y difusión de la información científica y tecnológica con el propósito de coadyuvar en el proceso de modernización en México a través de la formación de recursos humanos de alto nivel.

Asimismo, Gago (1980) menciona que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) mediante sus políticas respecto a la investigación subraya que este proceso debe apreciarse como una reconfiguración continua del conocimiento enfocado a la solución de problemas en distintos niveles, tanto regional como nacional. Además, se enfatiza el hecho de otorgar el mismo grado de prioridad tanto a la docencia como a la investigación, ya que este hecho promoverá el desarrollo integral de la nación por lo que los presupuestos institucionales deberían incrementarse en este rubro educativo. Tal y como se ha observado con los documentos de educación, los organismos locales también tienen la misión de fomentar la investigación a fin de formar profesionistas integrales que generen y utilicen sus conocimientos con el propósito de colaborar en el desarrollo nacional.

Por lo tanto, el gobierno mexicano y sus organismos consideran a la investigación como el engrane fundamental que puede llevar a la sociedad mexicana a formar profesionistas integrales que contribuyan al mejoramiento de la innovación, la tecnología y la ciencia para sentar las bases de un país próspero a nivel social, político, económico y académico. Por lo que las instituciones de educación superior mexicanas deben asumir un alto grado de responsabilidad en el desarrollo de competencias investigativas dentro de sus currículos y programas de estudio para asegurar el cumplimiento de las políticas educativas en beneficio de los egresados y sus contextos.

1.4 La investigación dentro de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) es una universidad pública fundada en el año 1578 al establecerse el Colegio del Espíritu Santo en el Estado de Puebla, la cual se distingue por formar parte de la Red de Macrouniversidades de América Latina y el Caribe contando con una oferta académica de más de 150 programas educativos pertenecientes a los niveles de posgrado, licenciatura y bachillerato. Concerniente al eje de la investigación, dentro de la visión de la universidad se promueve la creación y la generación del conocimiento mediante la formación integral de profesionales críticos y reflexivos para contribuir a la mejora social continua basada en la justicia, productividad y seguridad (BUAP, 2019).

En el marco del *Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021 (PDI)*, se busca contribuir a los objetivos planteados en la agenda 2030, ya que se consideran como una tarea imperante y un referente obligado de los países así como de sus instituciones de educación superior. El objetivo principal dentro del apartado de investigación del PDI, es el siguiente:

Fortalecer los grupos de investigación existentes mediante el impulso al trabajo de docentes, investigadores y estudiantes, así como asegurar que la generación y aplicación del conocimiento realizado en la universidad considere su contribución a los ODS, responda a las necesidades sociales y vocaciones productivas de la entidad, generando valor y distribuyendo el conocimiento mediante la publicación arbitrada e indexada de artículos y libros, el aprovechamiento de los resultados de la investigación de parte de los sectores sociales y productivos y la obtención de patentes y marcas (p.35).

Por lo tanto, como se puede apreciar dentro del PDI, la investigación es pieza clave del desarrollo universitario de los estudiantes de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, ya que se encuentra alineada en la consecución de los ODS establecidos por los organismos internacionales. Asimismo, dentro de las políticas nacionales, la investigación busca mejorar la calidad educativa así como la solución a los problemas nacionales que aquejan a contextos específicos. Es por esto, que este proyecto cobra relevancia al intentar detectar y desarrollar el nivel de competencias investigativas en estudiantes de educación superior con la finalidad de colaborar en la generación de conocimiento que guíen a la sociedad a mejorar las condiciones de vida.

1.5 Contexto histórico de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés

El aprendizaje de las lenguas ha sido una arista de gran relevancia por décadas en la educación superior, ya que permite a los estudiantes contar con herramientas indispensables para ser parte del concierto global. Por lo tanto, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla fundó en el edificio Carolino un departamento de idiomas en 1954 como antesala a la Facultad de Lenguas, dentro del cual se enseñaban lenguas modernas, inglés, francés, alemán e italiano, así como lenguas clásicas, latín y griego, (Aymami, 1998).

La Licenciatura en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (LELE) fue creada y aceptada administrativamente en 1984, ubicada en el edificio Carolino y Arronte; sin embargo, en 1993 esta licenciatura cambió de nombre a Licenciatura en Lenguas Modernas (LEMO) y se instaló en el edificio Alfonso Reyes con un sistema de estudio por materias en bloque y con terminales en docencia u traducción. En 1995, la Benemérita Universidad Autónoma de

Puebla adoptó el sistema de créditos y se decidió fundar la Facultad de Lenguas integrada por el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) y la Licenciatura en Lenguas Modernas (Huerta, 2005).

Finalmente, en el documento llamado *“Programa Educativo de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés”* (2009), se establece que la Licenciatura en Lenguas Modernas sufrió una adecuación de nombre a Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (LEI) en ese mismo año, derivada de distintos análisis contextuales así como evaluaciones tanto internas como externas realizadas mediante foros, consultas a empleadores, seguimiento a egresados, entre otras actividades, con el propósito de solventar las necesidades del idioma inglés dentro de la región (Facultad de Lenguas, 2009).

Por otra parte, se desglosan los servicios educativos con los que cuenta la Facultad hasta la actualidad, tales como: programas de Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (LEI), Licenciatura en la Enseñanza del Francés (LEF) y Licenciatura Abierta en la Enseñanza de Lenguas (LAEL-I) así como Maestría en la Enseñanza del Inglés (MEI); el Centro de Lenguas Extranjeras (CELE), el cual ofrece distintos cursos de idiomas a alumnos y trabajadores pertenecientes a la BUAP; Cursos de Extensión Universitaria (CEU), en los cuales se brindan distintos cursos de idiomas abiertas al público en general; el Centro de Auto acceso (CAA) en donde los alumnos inscritos a los diversos cursos, así como a las licenciaturas de la BUAP tienen la oportunidad de practicar el idioma que se encuentran aprendiendo; el Centro de Certificaciones Internacionales y Acreditación (CCIA); Educación Continua (EC), espacio en donde los profesores de lenguas tienen la oportunidad de fortalecer

sus habilidades docentes, así como la revista indexada *Lenguas en Contexto*, que tiene la finalidad de promover la investigación, reflexión, difusión y conocimiento sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas, su aplicación, traducción y en general, aspectos sobre el lenguaje (Facultad de Lenguas, 2009).

1.6 La investigación en la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés

La Facultad de Lenguas está posicionada como una institución de calidad en el Estado de Puebla debido a que sus programas educativos mantienen vigentes sus dictámenes favorables de acreditación y evaluación (Pérez, 2018). Los programas educativos están comprometidos con la formación integral de estudiantes que respondan a las necesidades contemporáneas de la enseñanza de las lenguas tanto en el contexto nacional como internacional.

El candidato a licenciado en la enseñanza del inglés debe poseer una serie de competencias específicas, las cuales influirán positivamente en su desarrollo académico. Con respecto al conocimiento el aspirante requiere contar con conocimientos gramaticales y sintácticos del español, así como un nivel A2 de inglés del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002). En el área de habilidades, el candidato debe ser capaz de adecuar el idioma de manera apropiada a las distintas demandas discursivas en cada evento académico y social, así como tener habilidad comunicativa para expresar pensamientos, ideas y opiniones de manera clara, precisa y apropiada. Asimismo, en lo referente a actitudes y valores se solicita mostrarse participativo y cooperativo, así como poseer una actitud crítica (BUAP, 2019).

Referente al perfil de egreso, el licenciado en la enseñanza del inglés será un individuo que cuente con una formación integral acorde al Modelo Universitario Minerva, consciente de su pertenencia a un entorno cultural y dispuesto a proponer soluciones, cambios e innovaciones para coadyuvar en el mejoramiento de su contexto social. En cuanto a los conocimientos, el egresado poseerá un nivel apropiado sobre los principios lingüísticos, psicopedagógicos, metodológicos que faciliten el proceso de enseñanza aprendizaje de una segunda lengua, así como fundamentos sobre metodologías y tipos de investigación. En las habilidades, el profesional manejará a nivel avanzado la lengua inglesa con un nivel B2 de acuerdo Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002), identificará y resolverá problemas que permitan el desarrollo del individuo tanto en su quehacer docente como en la investigación y desarrollará habilidades de búsqueda de información y datos, así como técnicas de análisis e interpretación. Por último, las actitudes y valores se desarrollarán a través de una reflexión constante y crítica sobre las necesidades del entorno, participación creativa, así como autonomía y trabajo colaborativo (Admisión BUAP, 2019).

En el contexto anteriormente descrito, la Facultad de Lenguas y su Licenciatura en la Enseñanza del inglés, buscan responder a las demandas de un mundo en cambio constante. Se tiene como objetivo fundamental ofrecer una opción de formación académica integral, la cual le permita a los estudiantes desarrollar habilidades, conocimiento, actitudes y valores que les brinden la oportunidad de incorporarse como participantes activos en la sociedad, promoviendo la movilización de manera nacional e internacional, el valor por la diversidad en lenguas y culturas, así como el desarrollo del área de la enseñanza del inglés y la investigación e innovación (Pérez, 2018). Dentro de esta formación integral de los

estudiantes, la licenciatura cuenta con nueve áreas de desarrollo profesional: lengua inglesa, lingüística, español, docencia, cursos disciplinares optativos, cultura, formación general universitaria, práctica profesional e investigación (Facultad de Lenguas, 2019). Sin embargo, por las características inherentes a la naturaleza del tema de este proyecto se describirá únicamente el área concerniente a la investigación.

En lo que respecta a la investigación, la Facultad de Lenguas a través del *segundo informe de labores del director Celso Pérez Carranza (2018)*, con gestión dentro del periodo 2016-2020, sostiene lo siguiente:

En la universidad pública, la investigación es una de las actividades más importantes que ayudan a detectar y solucionar problemas. Por esta razón, la Facultad de Lenguas mantiene compromiso de apoyar a los docentes y alumnos con la adquisición de habilidades investigativas para el cumplimiento de esta importante labor (pp. 20-21).

Asimismo, se destacan cinco cuerpos académicos (uno consolidado, dos en consolidación y dos en formación), los cuales ayudan a generar conocimiento dentro de la Facultad y se enfatiza que la unidad académica cuenta con cuatro profesores pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores (SIN), tres en el nivel 1 y uno con estatus de candidato, así como dieciocho docentes pertenecientes al Padrón de Investigadores de la Institución (Pérez, 2018).

El eje de investigación dentro de la Facultad de Lenguas se encuentra compuesto por tres materias de formación: Seminario de Investigación I, Seminario de Investigación II y

Metodología de la Investigación, las cuales tienen como propósito principal el desarrollo de un trabajo recepcional de tesis (Facultad de Lenguas BUAP, 2019). En el seminario de Metodología de la Investigación, además de cubrirse el contenido enfocado en analizar los tipos y metodologías de indagación, se desarrolla un protocolo de investigación (Facultad de Lenguas, 2008). Por su parte, en el Seminario de Investigación I, se desarrollan los primeros dos capítulos de dicho protocolo y en el Seminario de Investigación II, se completa el proyecto de tesis (Facultad de lenguas, 2008).

Con base en los Programas de Estudio de Seminario de Metodología de la Investigación, Seminario de Investigación I y Seminario de Investigación II elaborados por la Facultad de Lenguas en 2008, se observaron las siguientes conclusiones generales sustentadas en las modificaciones realizadas durante la última actualización en el año 2016: reconstrucción del propósito general de las asignaturas siguiendo el modelo de competencias, modificación del contenido, establecimiento de manera escrita la relación entre la materia y los ejes transversales del MUM, modificaciones en las estrategias, técnicas y recursos didácticos, así como la adición de competencias profesionales y el establecimiento del perfil docente deseable.

De manera general, se mencionan algunas estrategias y técnicas didácticas utilizadas en estas asignaturas, entre las cuales se encuentran las lluvias de ideas, círculo de expertos, técnica de debate, grupos de discusión, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, estudio de casos, revisión de pares, lecturas y análisis de proyectos de investigación, entre otros. Además, se señalan como recursos didácticos los materiales

impresos y audiovisuales, las plataformas electrónicas, la tesis y los proyectos de investigación. Asimismo, las tres asignaturas tienen señaladas como competencias profesionales el aplicar conocimientos y habilidades investigativas para la identificación y solución de problemas en el área del idioma inglés, así como desarrollar habilidades para diseñar proyectos de investigación que contribuyan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta lengua tomando en cuenta las necesidades y características contextuales. Por último, el perfil deseado del docente que imparte las materias de metodología de la Investigación, Seminario de Investigación I y Seminario de Investigación II, debe contar idealmente con maestría y doctorado enfocados en las áreas de lenguas modernas, lenguas extranjeras, lengua inglesa, lingüística aplicada, enseñanza del inglés y/o educación.

Por otra parte, se reconoce que la titulación continúa siendo un área de oportunidad, ya que los índices de diciembre 2017 a diciembre 2018 muestran ciento ocho alumnos titulados de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (setenta y siete) y la Licenciatura en Lenguas Modernas (treinta y uno) de un total aproximado de tasa de ingreso anual de cuatrocientos alumnos, lo cual indica un bajo índice de titulación por debajo del 30% (Pérez, 2018). Estas cifras muestran la imperiosa necesidad de elevar la tasa de titulación con la finalidad de mejorar la calidad del programa educativo, así como coadyuvar a los futuros profesionales a continuar su formación, y así ser capaces de contribuir al fortalecimiento de la enseñanza del inglés en la región. Por lo tanto, se sostiene que el fortalecimiento de la investigación dentro de la Facultad de Lenguas es primordial con la finalidad de alcanzar los objetivos previamente planteados.

Tomando como referencia la tasa de titulación, se ha continuado con la ampliación de formas de obtención de grado alternas al desarrollo de la tesis, a fin de incrementar el índice de egresados, las cuales son: diplomados de titulación, alto desempeño académico y certificación de la lengua (Pérez, 2018). Sin embargo, este hecho podría resultar contraproducente, puesto que los estudiantes que no tengan la experiencia de involucrarse en el mundo de la investigación, podrían no estar desarrollando una formación integral, lo cual afectaría su desarrollo profesional y laboral en el futuro, ya que no tendrían contacto con competencias únicas que este proceso puede aportar.

Finalmente, en la titulación por medio de la investigación es posible que los proyectos sean culminados, presentados y aceptados debido a que el alumno cumple con lo que se le pide, pero no se tiene la certeza de que se consoliden las competencias investigativas, ya que no se ha hecho algún tipo de evaluación del desarrollo de estas competencias por parte del alumnado. Es posible que exista una amplia gama en cuanto al nivel de competencias investigativas desarrolladas por los alumnos; algunos podrían mostrar un gran nivel de competencias investigativas en el proceso y producto final de investigación y por otro lado, existan algunos otros quienes podrían ya estar laborando como docentes y aún no hayan logrado completar el proceso de titulación por tesis debido a la carencia de desarrollo de competencias investigativas durante el proceso de formación. Por lo tanto, se considera como una necesidad imperiosa la evaluación de competencias investigativas para fortalecer la formación de los profesionales en la enseñanza del inglés así como coadyuvar en el proceso de titulación.

Ante el resultado del análisis de las políticas públicas concernientes a la investigación en los entornos internacional, nacional e institucional, así como el contexto del estudio, se considera que es absolutamente necesario elaborar una propuesta para que los alumnos de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés desarrollen las competencias investigativas como parte de su formación integral. El conjunto de políticas públicas previamente revisadas promueve la investigación dentro de alguno de sus apartados y se le considera un elemento indispensable e inherente en la formación de profesionales quienes contribuyan a mejorar las condiciones de vida de su contexto, así como generar conocimiento para desarrollar innovación y tecnología que permita a los egresados mantenerse en sintonía con la arena global. Asimismo, se busca satisfacer la imperiosa necesidad de incrementar el índice de egreso de la licenciatura con la finalidad de ayudar al estudiante a continuar con su formación, así como alcanzar la autorrealización y elevar el nivel de productividad de los profesionistas mexicanos.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

El siguiente apartado se enfoca en la construcción teórica de las categorías que sentarán las bases de este estudio desde las cuales se llevará a cabo el análisis de datos. Por lo tanto, en este capítulo se trabajarán los siguientes temas de investigación: el Modelo Universitario Minerva (MUM) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y sus enfoques aplicados a la investigación, la estructura del eje investigativo de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés, el concepto de competencia y competencia investigativa así como la evaluación de competencias. Este análisis teórico coadyuvará en la construcción del enfoque que fungirá como base para fundamentar y llevar a cabo la propuesta en esta investigación. Dicho enfoque se encontrará conformado por categorías que contengan una serie de competencias investigativas requeridas durante el proceso de tesis.

2. 1 La investigación en el marco del Modelo Universitario Minerva

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla tiene vigente el Modelo Universitario Minerva (2007), el cual sienta las bases la operacionalización del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la institución. El currículo dentro del modelo es de tipo correlacionado y transversal, ya que promueve la relación de los fundamentos de dos o más materias así como impulsa contenidos culturales, éticos, estéticos y valiosos para la vida, los cuales tienen como objetivo la formación integral de ciudadanos críticos y reflexivos que contribuyan al mejoramiento de su contexto mediante la generación y aplicación del conocimiento (BUAP, 2007).

En la organización transversal del Modelo Universitario Minerva, se desarrollan seis ejes con el propósito de alcanzar una formación integral: Formación Humana y Social (FHS), Desarrollo de Habilidades del Pensamiento Complejo (DHPC), Desarrollo de Habilidades en el uso de la Tecnología, la Información y la Comunicación (DHTIC), Lengua Extranjera Educación para Investigación así como Innovación y Talento Universitario. Sin embargo, este estudio se encuentra enfocado únicamente en el eje de investigación, en el cual la BUAP (2007) sostiene que se buscan desarrollar conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes así como valores inherentes al proceso de investigación en el ámbito contemporáneo en concordancia con las corrientes constructivista, sociocultural y humanista bajo los cuales se encuentra sustentado el MUM.

Por lo tanto, la BUAP (2007) con base en su modelo universitario establece que la arista investigativa se basa en una metodología pedagógica que ofrece al alumno la oportunidad de aplicar, optimizar y desarrollar habilidades cognitivas de orden superior mediante la realización de actividades que promuevan la investigación, así como la guía de expertos dentro de su campo de estudio en busca de la evolución de pensamiento del estudiante con la finalidad de contribuir en la formación integral del alumnado a través de la formación de investigadores que sean capaces de reconocer problemas en su contexto y ofrecer soluciones congruentes basadas en la sistematización del proceso de investigación.

2.1.1 El Desarrollo de las Competencias Investigativas desde el Constructivismo

El cambio de paradigmas es un suceso que puede ocurrir al buscar el beneficio de la sociedad con base en el análisis de las necesidades del contexto histórico. Este hecho no es privativo

de la ciencia, sino que también se puede observar en distintos campos, como la educación. Actualmente, un gran número de instituciones educativas, como es el caso del Modelo Universitario Minerva de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, ha adoptado un enfoque constructivista. Este paradigma, como señala Coll (2001), resalta que la educación tiene una función socializadora, en cuyo centro se da una relación inseparable entre el desarrollo humano y el proceso de socialización. Por su parte, Serrano y Pons (2011) sostienen que el conocimiento no es una copia exacta de la información con la que se cuenta, sino un proceso mediante el cual dicha información es asimilada, acomodada y reacomodada por la mente, construyendo un nuevo conocimiento de manera progresiva engarzando los saberes previos con los presentes, y así llegar a nuevos descubrimientos.

Por otra parte, Ortiz (2015) afirma que dentro del constructivismo el alumno es el actor principal de la educación, ya que el estudiante debe ser capaz de construir sus propios significados y conocimientos mediante la colaboración del docente encargado de facilitar situaciones de aprendizaje que promuevan el pensamiento crítico del estudiante. Como se puede observar en esta aseveración, el papel del estudiante ha dejado de ser pasivo, para convertirse en activo e involucrarse completamente en su propio aprendizaje por medio de la autonomía, reflexión y autorregulación. De igual forma, Díaz, Vergara y Carmona (2011) afirman que el papel docente también se ha visto modificado, ya que se requiere que sea gestor de ambientes, situaciones, experiencia y actividades de aprendizaje que permitan al estudiante alcanzar estructuras cognoscitivas de la etapa subsecuente. En este mismo orden de ideas, en el marco del Modelo Universitario Minerva, la BUAP (2007) considera al alumno como el centro del proceso de aprendizaje y quien desarrolla continuamente un

proceso de construcción y reconstrucción de significados mediante la ayuda del docente y las situaciones de aprendizaje.

En cuanto a la investigación, la BUAP (2007) señala que es un proceso de inter-aprendizaje, el cual se debe desarrollar cotidianamente mediante la reconfiguración de los saberes previos que deben incidir en la formación de valores y esquemas de pensamiento, por lo que esta orientación investigativa presenta principios constructivistas, ya que se busca favorecer la construcción del conocimiento, la consideración y problematización de saberes previos, aprendizaje de actividades con propósitos reales, consideración del alumno como sujeto activo de su aprendizaje, concepción del docente como generador de actividades que promuevan el desarrollo de habilidades y reflexión, así como el reconocimiento de que el aprendizaje es una práctica social.

2.1.2 El Desarrollo de las Competencias Investigativas desde el Socioculturalismo

Durante los últimos años, se ha manifestado un incremento en el interés por analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el enfoque sociocultural, ya que este se encuentra estrechamente relacionado con el constructivismo, el cual como se ha mencionado previamente también ha tenido un auge dentro de los modelos educativos contemporáneos. De acuerdo con Coll (1998), el constructivismo se ha apoyado fuertemente en los fundamentos teóricos y metodológicos de esta orientación debido a la noción de apropiación así como el carácter social, activo y comunicativo de los individuos implicados en la construcción de conocimientos que ocurren dentro del aula.

Desde la perspectiva del enfoque sociocultural, Martínez (1999) señala que los procesos de aprendizaje son comprendidos como el resultado de la interacción entre el individuo y la cultura, por lo que la elaboración de significados es parte de una construcción activa y social del conocimiento que se comparte con los integrantes del contexto social y cultural en el que se encuentra inmerso el individuo así como sostiene que todo estudiante cuenta con una historia y experiencias previas antes de ingresar al aula, por lo que el aprendizaje y el desarrollo convergen desde los primeros años de vida.

Por su parte, Vygotsky (1979) hace referencia a dos niveles evolutivos en el aprendizaje: el nivel evolutivo real que indica las actividades que el estudiante puede llevar a cabo por sí mismo y el nivel de desarrollo potencial, el cual es un indicador del nivel de desarrollo alcanzado con la ayuda de otros así como plantea la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la cual es la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial determinado mediante la resolución de algún problema bajo la supervisión de un adulto o un compañero más capaz. Por lo tanto, el aprendizaje promueve una serie de procesos mentales que subyacen de la interacción social ocurrida en distintos contextos llegando a la internalización del conocimiento para llegar a convertirse en modos de autorregulación que le ayuden al estudiante a continuar con su proceso de formación.

En el marco del Modelo Universitario Minerva, Arredondo et. al. (1989) enfatizan que la investigación es un proceso formativo y social, el cual necesita relaciones personalizadas entre el estudiante y el tutor, espacios para que los involucrados puedan discutir la génesis y desarrollo de sus proyectos, trabajo asociado con expertos, un ambiente académico favorable

así como interacciones de calidad para favorecer la crítica en beneficio del mejoramiento de las investigaciones. Por consiguiente, el estudiante debe mantener una estrecha interacción con su contexto social y cultural con el propósito de ir aproximándose a su nivel de desarrollo potencial, así como lograr la adquisición progresiva de las competencias investigativas mediante la interacción con expertos que coadyuven en la construcción individual de significados, y así lograr una internalización del conocimiento en la práctica investigativa.

2.1.3 El desarrollo de las competencias investigativas desde el Humanismo Crítico

Como se ha mencionado previamente, el Modelo Universitario Minerva trabaja bajo un enfoque constructivista con orientación sociocultural y humanista. En cuanto al humanismo, Patiño (2012) concibe al ser humano como “un ser en proceso de autoconstrucción, como un proyecto de sí mismo que busca su realización” (p.24), por lo que se considera a la educación como un eje rector en la formación y autorrealización de los individuos.

El ser humano ha sido concebido a través del tiempo como un ser racional que se va construyendo a lo largo de su vida por medio de la adquisición de experiencias y conocimientos, por lo que López (2006) sostiene que el hombre está dotado con la capacidad de ser cada vez más consciente de su actuar, así como construir y reconstruir su realidad en relación con los demás, por lo que considera que es un ser que tiene como objetivo irse perfeccionando progresivamente, superando cualquier obstáculo que se le presente con la finalidad de lograr sus metas. Por su parte, Zubiri (1996) afirma que la persona busca su autonomía; sin embargo, esta consiente que su punto de vista es la visión solamente desde

una arista, por lo que requiere dialogar con otros para confrontar los distintos puntos de vista para así apropiarse de los objetos de conocimiento de su realidad.

Rogers (1980) sostiene que el ser humano posee en sí mismo potenciales recursos para su propia comprensión con la finalidad de cambiar su auto concepto, sus actitudes así como dirigir su conducta, y que estos recursos pueden ser liberados mediante la creación de un determinado clima de actitudes psicológicas y pedagógicas. Por lo tanto, el humanismo propugna una aproximación al entendimiento holístico de la naturaleza humana, partiendo de la concepción que el hombre se encuentra en constante evolución, así como está relacionado con otros seres humanos. De acuerdo con Woolfolk (1999), el fundamento primordial del humanismo es que cada persona construye su propia realidad, la cual no puede ser conocida plenamente por otros individuos.

Con base en esta fundamentación, Rogers (1997) señala que emerge el humanismo crítico que busca la autorrealización de cada ser humano en todas sus dimensiones tanto endógenas como exógenas y argumenta que el docente debe confiar en las capacidades de sus estudiantes a fin de saber qué desean aprender, creando un ambiente de aceptación y confianza en el aula para lograr que el alumno desarrolle su autoconfianza y potencialidades.

Esta corriente filosófica aplicada a la educación descansa sobre el respeto de cada estudiante y la búsqueda continua del cumplimiento de objetivos personales a fin de lograr la autorrealización de cada alumno. Patiño (2012) afirma que el humanismo en la educación superior se encuentra ligado con “la convicción de la dignidad inalienable de la persona

humana, el desarrollo de la reflexión crítica, la creatividad, la curiosidad, la preocupación por las problemáticas éticas y la visión de conjunto por encima del saber especializado y fragmentado” (p.24). Por lo tanto, con base en estas aseveraciones, el ámbito educativo contemporáneo se ha visto en la imperiosa necesidad de adoptar un enfoque humanista que coadyuve al estudiante a maximizar sus potenciales como ser humano, ejercer y afinar sus sentidos, desarrollar su inteligencia, pensamiento crítico y creatividad con la finalidad de lograr sus objetivos.

En marco del Modelo Universitario Minerva, Moreno (2005) sostiene que la formación de investigadores es un proceso progresivo a través del cual se preparan individuos con el propósito de desempeñarse profesionalmente en un campo específico para la generación de conocimiento. Esto presupone la preparación continua del estudiante a fin de llegar a la autorrealización en el campo investigativo dentro de la disciplina de su elección para contribuir a su perfeccionamiento como ser humano, y así poder contribuir significativamente a la sociedad desde su campo de estudio.

Por su parte, Wolsko (2002) señala que la constitución del profesional investigador implica un largo proceso de formación y una serie de estadios, desde el sujeto que pasa de respuestas a preguntas (el cual conlleva una reconfiguración del pensamiento que lo guían hacia nuevas formas de ser y hacer), a un sujeto de lectura múltiple (lo que permite una mirada crítica y la transformación del discurso), hasta finalmente pasar al sujeto productor de conocimiento. Por lo tanto, el Modelo Universitario Minerva, desde su arista de investigación, busca la formación continua del individuo mediante la reconfiguración de sus saberes, encaminándolo

hacia la reconstrucción de su pensamiento así como la generación de su propio conocimiento para darle respuesta a las preguntas surgidas dentro de su campo de estudio específico con la finalidad de coadyuvar en su proceso de autorrealización, crecimiento personal y profesional.

2.2 La investigación en la estructura curricular de la Facultad de Lenguas

La Facultad de Lenguas y su Licenciatura en la Enseñanza del inglés buscan responder a las demandas de un mundo que se encuentra en cambio constante. Desde la creación del Plan de Estudios de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (2009), se ha buscado ofrecer una opción para desarrollar alumnos de manera integral donde cuenten con habilidades, conocimiento, actitudes y valores que les permitan incorporarse como participantes activos en la sociedad, promoviendo la movilización de manera nacional e internacional, el valor por la diversidad en lenguas y culturas, así como la investigación, innovación y desarrollo del área de la enseñanza del inglés. Por otra parte, en el marco del Plan de Trabajo de la Facultad de Lenguas (2019), el eje vinculado a la investigación y posgrado se visualiza como una prioridad a desarrollar mediante acciones concretas, sin embargo, solo una acción está enfocada en los estudiantes de licenciatura, la cual se basa en el apoyo para la titulación a través de la generación de tesis y publicaciones. Asimismo, es necesario enfatizar que en la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés, la investigación busca desarrollarse y promoverse específicamente a través de la materia de metodología de la investigación así como durante dos seminarios de investigación, en los cuales los alumnos elaboran sus proyectos.

Piña (2012) sostiene que el seminario es una técnica de enseñanza-aprendizaje mediante la cual se promueve el protagonismo del estudiante con el propósito de construir su propio

conocimiento, en el cual el alumno debe apropiarse de los métodos y herramientas enseñadas por el docente para revertirlas en un ejercicio de demostración de conocimientos y habilidades abordadas en dicho espacio. El seminario de investigación permite al estudiante desarrollar una serie de competencias investigativas que le ayuden a desarrollar un tema de su interés mediante el cual realiza aportaciones para la mejora de las condiciones de su contexto inmediato. Esta asignatura involucra distintas etapas de desarrollo de competencias a través de una guía y estrategias enfocadas en el método científico con la finalidad de construir una serie de conocimientos para la elaboración de un trabajo de investigación, el cual impacte positivamente el contexto del investigador (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, 2009).

En el caso del área de investigación, como se mencionó previamente, la ruta académica de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (2019) cuenta con tres asignaturas (metodología de la investigación, seminario de investigación I y seminario de investigación II) con el propósito de coadyuvar en el proceso de formación para la investigación de los estudiantes. El Programa de Estudios de Metodología de la Investigación (2008), el cual tuvo su última actualización en 2016, señala que la asignatura se encuentra en el periodo formativo, se imparte en el idioma inglés y tiene como propósito la elaboración de un protocolo de investigación que busque contribuir a la enseñanza del inglés mediante el análisis de los distintos enfoques investigativos y sus estadios, destacando como competencia profesional el desarrollo de habilidades investigativas para el diseño de proyectos.

El Programa de Estudios del Seminario de Tesis I (2008), el cual fue actualizado por última vez en 2016, menciona que esta materia se ubica en el periodo formativo, se imparte en inglés y cuenta con el propósito de elaborar los dos primeros capítulos del trabajo de tesis, así como desarrollar un bosquejo del tercer capítulo del estudio, enfatizando la competencia profesional enfocada al desarrollo y aplicación de habilidades investigativas para el diseño de proyectos. Por su parte, el Programa de Estudios del Seminario de Tesis II (2008), con última revisión y renovación en el 2016, sustenta que esta materia se localiza en el periodo formativo, se imparte en inglés y tiene como propósito concluir el protocolo de investigación iniciado en las materias precedentes así como desarrollar habilidades lingüísticas²⁷ pedagógicas y metodológicas aplicables al área de educación enfocada a la enseñanza del inglés, subrayando la competencia profesional vinculada al desarrollo y aplicación de habilidades investigativas para el desarrollo de proyectos.

Por otra parte, desde la elaboración del Programa Educativo de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (2009) se sostiene que la investigación se ha promovido de la siguiente manera:

Los académicos implementarán estrategias para desarrollar en el estudiante las habilidades de investigación en cada una de las asignaturas del PE, con el fin de mejorar las experiencias de aprendizaje, generando una cultura de la indagación, del descubrimiento y la construcción de nuevos conocimientos, favoreciendo además la concreción de proyectos de investigación con impacto social, elemento constitutivo de la Práctica Profesional Crítica, al orientar al desarrollo y aplicación de las habilidades investigativas

en proyectos que vayan de lo simple a lo complejo y de la formación disciplinaria a una participación interdisciplinaria (p. 56).

En el Programa Educativo de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (2009), las competencias investigativas han estado presentes desde su puesta en marcha, categorizándolas en 13 habilidades investigativas a través de la formación de los estudiantes:

1) percepción selectiva, 2) saber preguntar, 3) dominar formalmente el lenguaje, 4) pensar críticamente, 5) generar ideas, 6) problematizar, 7) desentrañar y elaborar semánticamente un objeto de estudio, 8) manejar y/o diseñar técnicas para la organización, sistematización y el análisis de la información, 9) diseñar procedimientos e instrumentos para buscar, recuperar y/o generar información, 10) trabajar en equipo, 11) socializar el conocimiento, 12) autorregular los procesos cognitivos en acción durante la generación del conocimiento, así como 13) autovalorar la consistencia y la validez de los productos generados en la investigación (pp. 56-57).

Sin embargo, a pesar de que existen las competencias investigativas en el Programa Educativo, éstas no se encuentran vinculadas de manera visible y/o escrita en los programas de estudio de las asignaturas, principalmente en los de las materias del eje de investigación, lo cual podría estar dificultando la promoción y el desarrollo de las mismas. Asimismo, estas competencias podrían interpretarse en un espectro general, así como carecen de un indicador tangible y/o medible obstaculizando la identificación del nivel de dominio de configuración de éstas por parte del estudiante.

Por otra parte, el desarrollo de habilidades o competencias investigativas propuestas en el Modelo Universitario Minerva, así como en el Programa Educativo de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés no ha sido revisado y/o documentado por lo que subyace la necesidad de configurar y evaluar críticamente las competencias investigativas que fortalezcan el eje transversal del MUM así como del Plan de Estudios con el propósito de brindar una formación integral a los estudiantes en aras de enfrentar los retos contemporáneos de la enseñanza del inglés. Por lo tanto, tomando como base el análisis institucional previamente realizado, en los siguientes apartados se discutirá literatura científica relacionada con las competencias, competencias investigativas y evaluación de las mismas con la finalidad de diseñar una propuesta de clasificación y evaluación de competencias investigativas que funja como instrumento de evaluación de los distintos conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas en el proceso de tesis.

2.3 Antecedentes del concepto de competencia

El sistema de educación superior contemporáneo se encuentra principalmente sustentado en un enfoque por competencias; sin embargo, el concepto de competencia ha ido reconfigurándose desde su origen, el cual continúa siendo impreciso, ya que este ha sido abordado desde distintos ámbitos y tipologías: laboral, psicológico, educativo, entre otros. Es por esto que es esencial hacer un recorrido por el génesis y la reestructuración de este término a fin de esclarecer la visión con la que se entenderá este concepto en el presente trabajo de investigación.

Actualmente, el concepto de competencia permea el ámbito universitario; sin embargo, éste podría ser interpretado de manera fragmentada y/o erróneamente por algunos actores educativos debido a sus orígenes que desembocan principalmente en dos vertientes. De acuerdo con Trujillo-Segoviano (2014):

El término competencia tiene sus orígenes en el verbo latín *competere*, (encontrarse, coincidir) el cual evoluciona en dos verbos: *competere* adquiere el significado de pertenecer a, incumbir da lugar al sustantivo competencia y al adjetivo competente cuyo significado es apto o adecuado. Y *competere* se usa con el significado de pugnar con, rivalizar con, contender con, da lugar al sustantivo competición, competencia, competidor, así como al adjetivo competitivo (p. 308).

Con el paso del tiempo, este término se comenzó a utilizar con más frecuencia, principalmente en el ámbito laboral. Este concepto se utilizó desde el siglo XVI y tuvo su auge en la década de los sesenta, ya que fue utilizado por el gobierno de los Estados Unidos en sus dependencias de trabajadores para determinar si los empleados eran aptos al demostrar no solo conocimiento de su área de trabajo, sino también eran capaces de manejar habilidades que debían plasmar en actitudes propias que provenían de sus valores y percepciones (Frade, 2007).

Por otra parte, el concepto de competencia también fue utilizado por teóricos como Chomsky y Skinner, en las a finales de la década de los sesenta y principios de los setenta, quienes relacionaron competencia con desempeño (Trujillo-Segoviano, 2014). Chomsky (1970) por su parte, habla de competencia lingüística y más tarde de competencia comunicativa,

definiéndola como una estructura mental innata y predeterminada que podía accionarse en situaciones específicas por medio del desempeño comunicativo. Skinner (1970), por otra parte, con su psicología conductual opuesta a la propuesta anterior, argumenta que el lenguaje puede ser adquirido como cualquier otra conducta en función de la relación entre estímulo y respuesta, relacionando así el concepto de competencia con el de desempeño, argumentando que más que algo innato es una acción adquirible, observable y verificable.

Sin embargo, es hasta la década de los noventa donde el concepto comienza a cobrar mayor relevancia en el ámbito educativo a nivel mundial. En los albores de esta década, se comienza a reconceptualizar el término de competencias, mencionando la calidad de la educación y currículos de los distintos niveles educativos. La CEPAL-UNESCO (1992) publica el documento *Educación y Conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*, en el cual se plantea la necesidad de desarrollar en los alumnos las competencias requeridas para que puedan ser participantes activos y productivos dentro de una sociedad.

El Marco de Acción Regional (2000), mediante el documento denominado *Educación para Todos en las Américas*, celebrado en Santo Domingo, establece el concepto de competencias para la vida, ampliando el concepto de desarrollar competencias no solo como preparación para el empleo, sino para la formación de ciudadanos con cultura democrática, cívica y ética, responsables de sí mismos, respetando a los demás y al medio ambiente.

En México, Díaz Barriga Ángel, Frida y Rigo (2000) señalan que el inicio del enfoque por competencias surge a fines de la década de los sesenta, primordialmente con la finalidad de

fomentar la formación laboral, relacionando la escuela con la empresa. Asimismo, el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (2017) sostiene que desde su creación en 1994, se comenzaron a concretar acciones que involucraron el concepto de competencias, ya que surgió con el objeto de fomentar la calidad de la educación media superior y superior incluyendo, entre otras cosas, aprendizajes y competencias que conforman los perfiles de egreso de diversas carreras.

En el Proyecto Tuning de América Latina (2007), en el cual participó México, se establece que las competencias están compuestas por atributos del conocer, comprender, saber actuar y saber ser, así como habilidades que el estudiante debe dominar y demostrar una vez que haya terminado un determinado proceso de aprendizaje. Cázares y Cuevas (2007) sostienen que una competencia implica una interacción reflexiva y funcional de saberes señalando el poder transferir estos saberes a distintos contextos. De esta manera, en el campo de la educación, Argudín (2005) afirma que una competencia involucra contar con los comportamientos sociales y afectivos, habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motores, así como un reconocimiento de que permiten realizar un papel o una actividad adecuadamente.

Tal vez una de las definiciones de competencias mayormente conocidas es la de Tobón (2007), quien plantea las competencias desde el enfoque de la complejidad como:

Aquellos procesos complejos de desempeño con idoneidad y ética en determinados contextos que integran distintos saberes para realizar actividades o resolver problemas,

que contribuyan con la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible y en equilibrio con su ambiente (p.17).

Como se ha logrado observar a través de los párrafos anteriores, los aportes que se han ido haciendo respecto al enfoque por competencias, aunque muy valiosos, han de alguna manera vuelto el concepto de competencias polisémico, lo cual también ha ido dificultando el diseño y ejecución de los programas que quieren trabajar bajo un enfoque por competencias. A pesar de esto, entre las distintas conceptualizaciones presentadas en la literatura, y cada vez más, se pueden encontrar algunos conceptos en común como, conocimientos, habilidades, comportamientos, conductas, capacidades, valores, desempeño, contexto, aptitudes, procedimientos, procesos, actitudes, cualidades, resolución de problemas, formación profesional, preparación para el mundo laboral.

Sin embargo, para los fines de este estudio se tomó como base el planteamiento realizado por Jurado (2003), quien sostiene que las competencias se encuentran vinculadas con un dominio de conocimientos, habilidades y actitudes, así como un acumulado de experiencias de estos mismos, que favorecen el desenvolvimiento de una persona en su vida académica y aún después de su vida académica, ya en su vida práctica.

Asimismo, las instituciones de educación superior han comenzado a adoptar un enfoque por competencias de forma gradual dentro de sus modelos educativos y el diseño de sus programas de estudio. Villa y Villa (2007) sostienen que el enfoque por competencias tiene como finalidad:

Formar a las personas sobre los conocimientos científicos y técnicos, su capacidad de aplicarlos en contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar desde el punto de vista personal y profesional (p.17).

Por su parte, Tobón (2006) sostiene que el enfoque por competencias maximiza la calidad de las universidades debido a que subsana algunas de las falencias tradicionales de este ámbito, tales como: énfasis en la transmisión de conocimientos, la nula o carente pertinencia de las licenciaturas con su contexto, el poco trabajo colaborativo entre la planta docente, sistemas de evaluación autoritarios así como dificultad para homologar estudios. Por lo tanto, se ha generado más interés en el tema de competencias, buscando categorizar los distintos tipos para su promoción en la formación integral de los estudiantes, entre los cuales también se encuentran las competencias investigativas. Asimismo, se ha identificado la necesidad imperante de empezar a analizar las limitaciones y los alcances del enfoque por competencias así como sus implementaciones en las distintas asignaturas formativas por medio de evaluaciones educativas con la finalidad de fortalecer el ámbito educativo.

2.4 Competencias investigativas en la educación superior

La educación superior contemporánea debe buscar la manera de fortalecer sus tres labores principales: docencia, investigación y difusión cultural, sin dejar de lado ninguna de sus funciones, ya que se ha detectado con el paso de los años una predilección por enfatiz ²⁷ esfuerzos universitarios en la docencia. Concerniente a la investigación, Rojas (2006) la define como:

Un proceso de construcción de conocimiento, de indagación, de interrogación, que requiere, así mismo, la construcción de sujetos que indaguen y se interroguen, que se expongan y se arriesguen en esa irracionalidad insegura que es la ciencia para adquirir conocimiento de todos los saberes que se desconocen respecto al problema para llegar a conclusiones precisas (p. 86).

La investigación debe ser concebida como parte inherente de la formación universitaria, puesto que juega un papel primordial en la construcción del conocimiento que es requerido en cualquier profesión a fin de solucionar problemáticas cotidianas relacionadas al contexto específico, lo cual es sumamente valorado por las instituciones y podría conducir al individuo a mejores condiciones académicas y laborales. Por lo tanto, Vargas (2010) afirma que es tarea primordial de la educación superior promover una formación integral basada en competencias investigativas desde los ejes del ser, hacer y conocer, los cuales se relacionan directamente con las actitudes, las habilidades y los conocimientos con el propósito de llevar a cabo investigaciones de calidad.

Al hablar de competencias investigativas, se sigue en la misma línea de pensamiento sobre el concepto de competencias en general, trasladando las características general²⁷ competencias y agregándole los elementos concernientes a la actividad de investigar. Por lo tanto, al igual que con el termino competencia se encuentran distintas definiciones y aristas desde las cuales se ha abordado este tema. Algunos autores que han llevado a cabo estudios sobre el tema (Di Virgilio et al., 2007; López, 2006; Gómez, 2010; Cuevas, Guillen y Rocha, 2011) han mencionado ciertas elementos como el pensamiento crítico, la problematización,

comunicación oral y escrita, análisis, abstracción, síntesis, entre otras, que están y que se deben desarrollar dentro de las competencias investigativas.

Barrera, de la Rosa, y Chang (2017), de la universidad de Guayaquil en Ecuador, señalan la necesidad de establecer las competencias investigativas así como la forma de evaluarlas dentro de cada contexto en la educación superior. Por lo tanto, Levison y Salguero (2009) proponen partir de una definición y establecimiento de las competencias investigativas que debe poseer un docente universitario, específicamente de los aspectos organizativos, comunicacionales y colaborativos que se requieren al realizar investigaciones de nivel superior.

Balbo (2010), señala que para formar competencias investigativas en alumnos de nivel superior, debe haber una formación enfocada en conocer, ser y hacer; por lo que considera que se deben fomentar indicadores de logro de tipo conceptuales, procedimentales y actitudinales respecto a las competencias investigativas, para que los alumnos realmente desarrollen tales competencias y puedan estar preparados para ponerlas en prácticas durante y después de su vida universitaria, sin hacer a un lado el hecho de que los docentes deben estar en constante capacitación, actualización y formación investigativa, y así poder ser mejores formadores de competencias investigativas.

Por su parte, Pérez, Menéndez y Ordoñez (2006) definen las competencias investigativas como:

El dominio integral holístico y sistémico de conocimientos, habilidades y cualidades de la personalidad que le permitan al investigador la problematización, la teorización, el diseño, el análisis de los resultados y la modelación de soluciones científicas, para su transformación y el logro de nuevos saberes sobre la base del uso del método científico (p.5).

Por otra parte, la investigación permea un gran número de misiones dentro de la educación superior contemporánea vinculándola con la responsabilidad social universitaria. Por consiguiente, González (2017) define a la competencia investigativa desde esta arista como:

Aquella que permite la realización de la actividad científica, con el fin de contribuir a la solución de problemas sociales. Ello requiere de una preparación para proyectar investigaciones con una visión interdisciplinaria y con una actitud ética y socialmente responsable, que responda a las necesidades del contexto (p.8).

Continuando con González (2017), señala que la competencia investigativa debe involucrar el trabajo en equipo, habilidades para realizar investigación durante todo su proceso, habilidades para utilizar las TIC así como un compromiso, respeto y responsabilidad con su medio socio-cultural, político e institucional. Finalmente, Figueroa (2010), menciona que para el desarrollo de competencias investigativas dentro del ámbito de la educación, es necesario vincular la teoría con la praxis investigativa, proporcionando herramientas cognoscitivas, técnicas, metodológicas y procedimentales que permitan al estudiante aproximarse a la realidad a fin de desarrollar proyectos útiles para su contexto.

Asimismo, el tema de las competencias investigativas se ha estudiado desde distintos ángulos por autores como Tobón (2006); Balbo (2010) y Rizo (2004) y la importancia de la enseñanza de metodología de investigación; la identificación y evaluación de competencias investigativas en docentes (Rivera y Torres, 2006), y en alumnos de nivel superior y de posgrado (Ortega Rocha y Jaik Dipp, 2010). García (1998), realizó un diagnóstico en la una universidad de Cuba, buscando evaluar el nivel de competencias investigativas desarrolladas en los docentes que ahí laboran. González O., González F. y Cobas (2012) también realizaron un estudio en otra universidad de Cuba, enfocándose en el plan y programa de estudios y lo que se menciona sobre el desarrollo de habilidades investigativas, encontrando una discrepancia entre lo que se establece en ambos documentos institucionales. En Europa, Stokking, Van der Schaafs, Jaspers y Erkens (2004) realizaron un estudio sobre los principales obstáculos concerniente al proceso de investigación que presentan los alumnos, reportando que los alumnos generalmente tienen más dificultad con: la formulación del problema y pregunta de investigación, la creación de un plan de investigación, la programación (en tiempo) de las actividades, la derivación de conclusiones y la evaluación de la investigación.

En México, Jaik Dipp y Ortega Rocha (2011) llevaron a cabo un estudio en el que determinaron el nivel de dominio de las competencias investigativas que tienen los alumnos de posgrado en la ciudad de Durango. Sus resultados reportaron que un nivel de dominio medio de un 68% de las competencias investigativas; teniendo dificultades con cuestiones relacionadas a la traducción de textos en inglés y sobresaliendo positivamente en la búsqueda de información en Internet. Armenteros et al. (2012), realizaron un estudio en el estado de

Coahuila donde evaluaron las competencias de investigación en alumnos universitarios y sus resultados mostraron que sus alumnos tuvieron un grado de desarrollo de competencias investigativas de nivel bajo-medio, específicamente en lo referente a los conocimientos y las capacidades para la investigación, lo cual llevó a la propuesta de rediseñar el currículo con la intención de fortalecer la formación investigativa de los estudiantes de nivel superior. Actualmente, se muestra un creciente interés y una valoración por la actividad de investigar debido a su relación con el desarrollo y progreso en distintas dimensiones tanto a nivel individual como colectivo.

Como se ha logrado observar a través de los distintas propuestas y esfuerzos por definir las competencias investigativas, el termino continua siendo polisémico y contextual. Por lo tanto, para los fines de este estudio y a partir de la revisión de la literatura, se decidió utilizar la definición de Pérez Rocha (2012) quien propone que las competencias investigativas:

Implican saber utilizar el conocimiento en forma adecuada, afianzando habilidades para observar, preguntar, argumentar, sistematizar, a fin de crear o gestionar el conocimiento, sobre la base del interés, la motivación hacia la investigación, el desarrollo de sus capacidades y la realización personal del estudiante (p.11).

Asimismo, Pérez Rocha (2012) secciona a la competencia investigativa en tres categorías relacionadas al término competencia: saber (conocimientos), hacer (habilidades) y ser (actitudes y valores). Dentro del saber propone el dominio teórico conceptual del proceso de investigación, lo cual se encuentra completamente ligado al conocimiento. Concerniente al hacer se enfatiza el diseñar, analizar, formular problemas, tomar decisiones así como resolver

situaciones, todo esto enfocado en las habilidades. Por último, el ser hace referencia al respeto, comunicación, normas ético-morales, cooperación, sensibilidad, crítica y autocrítica, todo esto se engloba en el eje de la actitud. Este modelo de competencias investigativas resulta adecuado a la investigación debido a las características de la institución donde se lleva a cabo así como sus planes de estudio y modelo educativo.

2.5 La evaluación educativa

Durante las últimas décadas, la evaluación ha cobrado gran fuerza en distintos ámbitos sociales con el propósito de mantener estándares de calidad que le brinden a las instituciones la posibilidad de mejorar sus servicios así como obtener distintos tipos de apoyo por parte de organismos externos, proceso del cual el ámbito educativo es participe. De acuerdo con Duque (1993), la evaluación es una fase de control que tiene por finalidad la verificación de lo realizado así como el análisis acerca de las causas de los resultados para la creación de un nuevo plan de acción que coadyuve al progreso, el cual debe estar basado en los antecedentes del diagnóstico.

La evaluación educativa engloba distintos elementos y dimensiones, tales como la evaluación de aprendizajes enfocada en alumnos, docentes, instituciones, planes o programas de estudio, entre otros. Por lo tanto, Mora (2004) sostiene que la evaluación del desempeño de los distintos elementos en una institución brinda la oportunidad de identificar necesidades o verificar el cumplimiento de objetivos planteados mediante los resultados obtenidos, por lo que permite la comprensión de la situación actual de ciertos elementos para poder llegar a formular propuestas o soluciones ante cualquier resultado que muestre deficiencias.

Asimismo, Kemmis (1986), menciona que la evaluación pretende lograr una comprensión sobre el funcionamiento, desarrollo, evolución, racionalidad, intencionalidad de un determinado programa educativo, así como los efectos sobre los participantes dentro y fuera de la comunidad sobre la cual actúa un dicho programa.

Es importante enfatizar, que el presente estudio se llevó a cabo dentro de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés perteneciente a la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la cual tiene cimentadas sus bases académicas en el Modelo Universitario Minerva. En el apartado de Modelo Educativo Académico perteneciente al MUM, la BUAP (2007) sustenta que la evaluación debe ser un aspecto inherente al proceso educativo, el cual tiene que llevar a cabo mediante instrumentos aplicados en los distintos estadios de la construcción del conocimiento de acuerdo a los niveles de desarrollo del alumno, de los programas educativos y/o instituciones: estadio inicial, intermedio y final con el propósito de tomar decisiones y diseñar acciones para disminuir el porcentaje de variabilidad en el alcance de las metas planteadas. Asimismo, el espectro de los factores que se toman en cuenta dentro de una evaluación educativa es muy amplio y complejo. Monereo (2002) menciona que entre los aspectos más sobresalientes de la evaluación educativa se encuentran: conocimientos, habilidades y actitudes desarrollados dentro del aula por parte del alumnado, el desenvolvimiento del docente, los contenidos de los programas de estudio, el currículo, las necesidades de la institución, así como impacto dentro del contexto social.

Asimismo, se establece que las funciones que debe cumplir cualquier evaluación educativa son principalmente cuatro: función de diagnóstico mediante la cual se genera un plan de

acción con base en las debilidades y fortalezas del ejercicio evaluativo; función instructiva a través de la cual los partícipes del proceso se forman e incorporan nuevas estrategias de aprendizaje; función educativa donde a partir de los resultados, los involucrados conocen cómo son percibidos y trazan estrategias para erradicar las deficiencias; y finalmente, la función autoformadora, donde se crea conciencia de una evaluación crítica y permanente (Posner, 1998; Hernández, 1998; Díaz Barriga 1998). En síntesis, la evaluación educativa es un proceso de identificación de las debilidades y fortalezas del agente evaluado con el propósito de activar dispositivos de acción, los cuales busquen mejoras en el campo de estudio en el que se apliquen para promover un estado de autocrítica que guíe a los individuos y/o instituciones a promover una evaluación constante cada determinado período.

2.5.1 Evaluación de competencias

La evaluación por competencias ha cobrado una gran fuerza como tendencia educativa a nivel mundial a partir de las postrimerías del siglo pasado. Moreno (2011) afirma que las reformas del sistema educativo mexicano llevadas a cabo en los últimos años y dentro de todos los niveles educativos, se caracterizan por un aspecto común: un currículo con un enfoque basado en competencias; sin embargo, este concepto continúa siendo polisémico, atiende a contextos específicos del proceso de enseñanza-aprendizaje así como se carece de experiencia sobre la aplicación de este enfoque, por lo que la evaluación de las competencias se ha convertido en un elemento ambiguo y confuso para determinar la eficacia de esta perspectiva educativa.

Una de las principales dificultades de la evaluación de competencias es que estas se refieren al producto de un proceso secuenciado, por lo que la evaluación debe estar enfocada al dominio de los distintos espectros de una competencia (conocimientos, habilidades, valores, recursos psicosociales, entre otros), lo que difícilmente puede ser logrado por un solo método (Manríquez, 2012). De hecho, las competencias asumen un cambio en el paradigma evaluativo, ya que plantean la relación inherente entre la teoría y la práctica ligadas al análisis de situaciones y toma de decisiones contextualizadas. Se ha cambiado la perspectiva del conocimiento sobre el saber cómo. La evaluación de competencias requiere de una conceptualización alternativa de la evaluación, la cual no recae en el cambio de métodos o instrumentos de evaluación, sino de la filosofía que emerge de la misma (Dochy, 2002). Por consiguiente, se continúan utilizando algunos métodos y técnicas de evaluación tales como: simulaciones, proyectos, entrevistas, estudios de caso, observación, entre otros; tomando en cuenta que la finalidad de su uso debe ser modificada y encaminada hacia la pertinencia del manejo de conocimientos y habilidades en situaciones específicas del quehacer cotidiano dentro de sus distintas aristas.

Por otra parte, Obaya y Ponce (2010) señalan que la evaluación de competencias debe estar basada en la medición de procesos, más que en la medición de resultados, así como cambiar su enfoque tradicional; puesto que se busca que el alumno sea participe de su propio aprendizaje a fin de identificar opciones de respuesta y elegir un esquema de actuación adecuado para afrontar de manera efectiva la situación que se le presente en cualquier ámbito de su vida, por lo que la evaluación requiere estar dirigida hacia el mismo sendero.

Dentro de las tendencias de la evaluación basada en el desarrollo de competencias ha surgido la evaluación autentica como propuesta para intentar guiar al docente dentro de este camino multidireccional. Díaz F. y Hernández (2007) definen a la evaluación autentica como aquella focalizada en la observación minuciosa de la evolución del aprendizaje, la cual exige que los estudiantes demuestren sus habilidades, destrezas o conductas aprendidas dentro de situaciones genuinas del contexto cotidiano. Asimismo, Díaz Barriga, F. (2006) subraya que este tipo de evaluación se basa en la demanda de verificar ciertas conductas y/o habilidades en contextos situados con lo que se tiene obtiene un espacio para valorar el desarrollo de competencias, lo cual requiere un mayor número de evidencias, así como un mayor esfuerzo del docente para generar situaciones y estrategias de aprendizaje.

Por su parte, Miller (1990) propone un modelo piramidal para evaluar competencias, el cual se encuentra compuesto por cuatro niveles que conjugan la teoría y la práctica: a) saber, b) saber cómo, c) demostrar y d) hacer. Las dos primeras fases están estrechamente relacionadas con el desarrollo cognitivo mientras que las dos subsecuentes están vinculadas al comportamiento. Estas etapas muestran los estadios que deben alcanzarse para considerar a una competencia como desarrollada. La pirámide de Miller (1990) coadyuva al docente a identificar en qué nivel de desarrollo se encuentran sus estudiantes con el propósito buscar estrategias de enseñanza para intervenir en las etapas que representen dificultad para sus estudiantes antes de alcanzar la competencia desarrollada; sin embargo, este autor también enfatiza que la evaluación de competencias continua siendo un proceso complejo, el cual parecería situarse en una fase de construcción y reconstrucción con la finalidad de establecer parámetros y métodos claros que ayuden al docente en su quehacer cotidiano. Asimismo,

García J. (2011) considera que es importante recalcar que las competencias deben ser contextualizadas por lo que el docente, a su vez, requiere desarrollar habilidades y estrategias de evaluación basadas en fundamentos teórico-metodológicos adaptados las necesidades de sus estudiantes.

Finalmente, Castro (2011) sostiene que la evaluación de competencias se puede definir como “un procedimiento en el que se requiere que el estudiante complete tareas o procesos en los que se demuestre su habilidad para aplicar conocimiento y destrezas o aplicar conocimientos en situaciones simuladas similares a la vida real” (p.118). Por lo tanto, la evaluación de competencias supone valorar la capacidad del alumno para dar respuesta a situaciones más o menos reales con las que, con muchas probabilidades, se va a encontrar en el futuro, aunque evidentemente, nunca del mismo modo en que han sido aprendidas, ya que las combinaciones de problemas y contextos reales pueden ser infinitas (Zabala y Arnau, 2007).

2.5.2 Evaluación de competencias investigativas

La evaluación de competencias investigativas continúa siendo un reto para las instituciones de educación superior, ya que diversos autores las han clasificado de múltiples maneras de acuerdo a su experiencia y/o contexto. Por lo tanto, para este proyecto se han utilizado seis categorías para la recuperación de datos, así como el análisis de percepción de desarrollo de las competencias investigativas. Estas categorías coadyuvaron en el proceso y construcción del instrumento fungiendo como base para la clasificación y evaluación de la propuesta de competencias llevada a cabo en este estudio, las cuales se presentan a continuación:

Categoría: crítico reflexiva (variable 1); categoría: conocimiento y habilidad procedimental (variable 2); categoría: redacción (variable 3); categoría: oral comunicativa (variable 4); categoría: lingüística en un segundo idioma (variable 5) así como categoría: ética (variable 6).

La categoría crítico-reflexiva (variable 1) se refiere al análisis razonado por parte del estudiante sobre la etapa específica del proceso de investigación en la que se encuentra trabajando con el propósito de tomar decisiones pertinentes relacionadas al estudio. Concerniente al conocimiento, el alumno identifica información clave respecto al estudio que le permita reconfigurar sus concepciones e integrar nuevos conocimientos y perspectivas sobre el quehacer investigativo. Respecto a las habilidades, se examinan distintas posturas y argumentos a fin de estructurar ideas útiles relacionadas a la etapa del proceso de investigación en la que se encuentre trabajando. Por último, en cuanto a las actitudes y valores, el estudiante evalúa los prejuicios propios a fin de valorar las ideas de otros autores que le permitan comprender de una mejor manera el proceso de investigación.

La categoría de conocimiento y habilidad procedimental (variable 2) se define como el desarrollo y uso de conocimientos necesarios concernientes a las distintas fases del proceso de investigación a fin de aplicar en la planeación y elaboración de los distintos aspectos prácticos inherentes al proyecto. En cuanto a la arista del conocimiento, el alumno construye y/o reconfigura los conceptos necesarios utilizados en las distintas fases del proceso de investigación. Por su parte, en el eje de habilidad, se reconocen los saberes básicos de cada apartado del proceso de investigación con el propósito de tomar decisiones prácticas y

adecuadas al estadio en el que se requiere trabajar. Finalmente, concerniente a las actitudes y valores, se valoran los conocimientos adquiridos y puestos en práctica durante el proceso de investigación así como se respetan las ideas de todos los involucrados en el estudio.

La categoría redacción (variable 3) se refiere al uso preciso de las normas del lenguaje escrito relativas a la composición del trabajo de investigación. En cuanto al conocimiento, el estudiante identifica los elementos gramaticales y semánticos correctos de la redacción académica de textos científicos. Respecto a la habilidad, se utilizan los lineamientos y normas adecuadas a la producción de textos científicos a lo largo del proceso de redacción. Por último, referente a las actitudes y valores, el alumno estima las normas del lenguaje escrito con la finalidad de transmitir ideas y argumentos claros a la audiencia.

La categoría oral comunicativa (variable 4) se define como el uso de manera clara y precisa de las normas del lenguaje oral con la finalidad de intercambiar ideas y resultados referentes a la investigación así como participar en los procesos de divulgación científica. En el eje de conocimiento, el estudiante reconoce las normas correctas del lenguaje oral a fin de transmitir argumentos precisos sobre la investigación en espacios de intercambio y generación de ideas. En cuanto a la habilidad, se usan las convenciones del lenguaje oral adecuadas para comunicar asertivamente los avances y resultados de la investigación. Finalmente, concerniente a las actitudes y valores, se valoran las observaciones realizadas por la audiencia a fin de evaluar los argumentos propios.

La categoría lingüística en un segundo idioma (variable 5) hace referencia al uso de forma correcta de los componentes lingüísticos de una lengua extranjera con la finalidad de presentar los avances y resultados del estudio de manera tanto escrita como oral. En la arista del conocimiento, el alumno conoce los componentes lingüísticos de una segunda lengua y sus funciones dentro de la comunicación científica. Respecto a la habilidad, se emplea los elementos morfo-sintácticos semánticos de una segunda lengua adecuadamente durante el proceso de redacción y divulgación de resultados dentro del proceso de investigación. Por último, en cuanto a las actitudes y valores, se estiman los componentes lingüísticos de una segunda lengua para promover la investigación científica a nivel global.

La categoría ética (variable 6) se define como la conducción de la investigación basada en valores y actitudes que promuevan ambientes de aprendizaje y relaciones interpersonales de respeto mutuo entre todos los involucrados en el proceso de investigación. En cuanto al eje de conocimiento, el estudiante distingue las normas morales del proceso de investigación dentro de sus distintos estadios. Por su parte, en la arista de las habilidades, el alumno actúa de manera respetuosa estimando y otorgando el crédito merecido a las aportaciones de todos los involucrados en el proceso de investigación. Por último, respecto a las actitudes y valores, se asume responsabilidad social para contribuir al desarrollo del contexto mediante los proyectos de investigación.

Por otra parte, en este estudio se establecieron 33 competencias investigativas con su respectivo indicador, las cuales se categorizaron dentro de las categorías previamente descritas de acuerdo a sus características a fin de construir el instrumento que sirvió para

llevar a cabo el análisis. Asimismo, estas competencias se clasificaron en tres aristas de acuerdo a su función principal en la formación del estudiante: Conocimiento (C), Habilidad (H) y Actitud (A), cuyas iniciales se hacen explícitas delante de cada una de las competencias. Por último, es importante enfatizar que tanto las categorías presentadas anteriormente como las competencias investigativas se configuraron con base en el orden lógico del proceso de investigación dentro de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Facultad de Lenguas Buap mediante la examinación de los programas de estudio así como se realizó en un extenso análisis del proceso de investigación de manera global y los microprocesos inherentes al desarrollo de un proyecto de tesis tomando en cuenta diversas propuestas de clasificación de competencias investigativas, entre las cuales destacan las llevadas a cabo por Correa (2009) y Pérez Rocha (2012). A continuación, se presenta la propuesta de clasificación y evaluación de las competencias investigativas resultantes del análisis de la literatura, el cual puede fungir como punto de partida para la formación de investigadores contemporáneos que contribuyan a la mejora continua de la enseñanza del inglés como lengua extranjera:

Tabla 1: Propuesta de Clasificación y Evaluación de competencias investigativas

<p>Variable 1: Crítico Reflexiva</p>	<p>1) Delimita el tema de investigación. (H) Indicador: Selecciona los fundamentos clave pertinentes al estudio.</p>	<p>2) Problematiza el tema de investigación. (H) Indicador: Discute las dificultades subyacentes basadas en los aspectos fundamentales de un tema determinado.</p>
<p>3) Establece objetivos acordes al tema de investigación. (H) Indicador: Explica los propósitos que se buscan alcanzar a través de la investigación.</p>	<p>4) Formula preguntas de investigación. (H) Indicador: Destaca las problemáticas que se buscan resolver mediante preguntas que guíen el proceso de investigación.</p>	<p>5) Formula hipótesis de investigación. (H) Indicador: Infiere las posibles causas y resultados de la problemática señalada en la investigación.</p>
<p>6) Selecciona de fuentes recientes adecuadas al estudio. (H) Indicador: Discrimina literatura científica para la construcción de la investigación.</p>	<p>7) Organiza teorías, temas y conceptos adecuados al objeto de estudio. (H) Indicador: Clasifica la literatura científica con base en el propósito del estudio.</p>	<p>8) Selecciona métodos de investigación adecuados al estudio. (H) Indicador: Compara los distintos métodos de investigación para la elección oportuna del mismo de acuerdo al objeto de estudio.</p>

9) Selecciona muestreo adecuado al estudio. (H) Indicador: Selecciona los participantes de acuerdo a las características y necesidades específicas de la investigación.	10) Desarrolla variables y sus dimensiones. (H) Indicador: Analiza el objeto de estudio para obtener las variables y dimensiones correspondientes.	11) Interpreta información recabada. (H) Indicador: Examina los datos recolectados mediante el instrumento, para llevar a cabo un análisis pertinente.
12) Propone soluciones a problemas detectados. (H) Indicador: Plantea propuestas específicas de mejoramiento aplicable al contexto de la investigación.	13) Administra tiempo para llevar a cabo actividades investigativas. (H) Indicador: Programa actividades de acuerdo al tiempo y esfuerzo requerido para cumplir con cronogramas establecidas.	Variable 2: Conocimiento y Habilidad Procedimental.
14) Conoce conceptos base para el establecimiento de la investigación. (C) Indicador: Identifica conceptos (e.i. planteamiento del problema, preguntas de investigación, hipótesis) para sentar las bases y guiar el proceso de investigación.	15) Conoce recursos para recabar literatura científica. (C) Indicador: Identifica distintos medios de búsqueda de información para el sustento teórico de la investigación.	16) Elabora un instrumento de investigación adecuado al estudio. (H) Indicador: Contrasta los elementos de distintas herramientas de recopilación de información para diseñar, adaptar o adoptar un instrumento pertinente a las necesidades del estudio.
17) Planea actividades que permitan llevar a cabo la aplicación del instrumento. (H) Indicador: Ordena las acciones que se llevarán a cabo para la recopilación de información obtenida mediante el instrumento.	18) Maneja métodos de investigación, muestreo, instrumentos, técnicas y enfoques de análisis. (C) Indicador: Identifica los distintos fundamentos metodológicos y de análisis de información.	Variable 3: Redacción
19) Integra información de distintas fuentes bibliográficas. (H) Indicador: Construye argumentos basados en la información recopilada a través de las distintas fuentes.	20) Usa citas textuales adecuadamente. (C) Indicador: Registra las maneras apropiadas para el uso de citas textuales dentro de la integración de la información.	21) Discute resultados. (H) Indicador: Explica los hallazgos más sobresalientes obtenidos a partir del análisis de la información recolectada.
22) Presenta conclusiones que respondan a las interrogantes del estudio. (H) Indicador: Conecta ideas relacionadas con fundamentos y soluciones que respondan a las preguntas de investigación del estudio.	23) Usa normas de escritura para formatos estándares de publicación de textos. (C) Indicador: Reproduce reglas de escritura apegadas al organismo receptor de la investigación (APA, MLA, Chicago, entre otros).	Variable 4: Oral Comunicativa
24) Expresa verbalmente la investigación realizada. (H) Indicador: Emplea el uso del lenguaje oral para explicar e intercambiar ideas respecto a la investigación.	25) Divulga los resultados e investigación en general. (H) Indicador: Relata los puntos principales del proceso de investigación en distintos espacios destinados a la promoción de la misma.	Variable 5: Lingüística en un segundo idioma.
26) Conoce los componentes lingüísticos en una segunda lengua para textos investigativos. (C) Indicador: Identifica los componentes lingüísticos adecuados para la redacción de la investigación.	27) Usa una segunda lengua para la escritura de textos investigativos. (H) Indicador: Emplea los componentes lingüísticos adecuados en la redacción de la investigación en un segundo idioma.	Variable 6: Ética.
28) Respeta a los participantes y personas que ayuden a llevar a cabo la investigación. (A) Indicador: Estima la individualidad y colaboración de cada uno de los participantes. (A)	29) Respeta y reconoce autorías. Indicador: Valora la aportación intelectual de cada uno de los autores referenciados a lo largo de la investigación. (A)	30) Genera relaciones de respeto y confianza mutua con asesor así como expertos que guíen el proceso de investigación. (A) Indicador: Valora la construcción de ambientes afectivos estables durante las sesiones de trabajo con los expertos involucrados en el proceso de investigación.
31) Encauza la investigación hacia objetivos socialmente responsables. (A) Indicador: Detecta áreas de oportunidad dentro de su contexto para ofrecer propuestas de solución mediante el desarrollo de la investigación.	32) Conduce la investigación de manera ética. (A) Indicador: Estructura sin influenciar o manipular variables ni resultados usando información veraz en la investigación.	33) Estima el desarrollo del proceso de investigación. (A) Indicador: Valora las características y oportunidades de desarrollo inherentes del proceso de investigación.

Diseño propio con recopilación de Pérez Rocha (2012) y Correa (2009).

Para culminar este apartado y con base en el análisis llevado a cabo sobre la literatura presentada, se resalta la importancia del proceso de evaluación de competencias investigativas en el nivel superior de manera continua a fin de brindar una educación integral y pertinente a los estudiantes permitiéndoles responder a las demandas sociales del mundo contemporáneo en aras de convertirse en partícipes de la escena local, nacional e internacional. Por lo tanto, en el marco de este proyecto se busca evaluar el nivel de desarrollo de las competencias investigativas en los estudiantes con el propósito de formular conclusiones, recomendaciones y una propuesta concreta que fortalezcan el área de investigación de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés así como los programas de estudio de las asignaturas involucradas en este eje (metodología de la investigación, seminario de tesis I y seminario de tesis II) para coadyuvar a la formación integral del alumnado y el incremento de la tasa de titulación de la facultad, lo cual brinde mejores y mayores herramientas académicas que sean útiles en la vida profesional de los egresados de esta institución.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

En este apartado se aborda lo concerniente a las características del enfoque de investigación utilizado para llevar a cabo el presente estudio. Asimismo, se describen otros aspectos de la metodología utilizada en este proyecto tales como: el tipo de investigación, los participantes, el instrumento y procedimiento de la investigación.

3.1 Enfoque de la investigación

El presente estudio tiene como finalidad medir el nivel de desarrollo de las competencias investigativas en los estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés BUAP, por lo que se eligió trabajar bajo el enfoque cuantitativo de acuerdo a la pregunta de investigación y los objetivos planteados en este proyecto. Hernández, Fernández y Baptista (2014) sostienen que el enfoque cuantitativo “utiliza la recolección de datos para probar una hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (p. 4).

Además, la recolección de datos, la cual se fundamenta principalmente en la medición, debe ser llevada a cabo de una manera sistemática, ordenada y objetiva mediante procedimientos aceptados y avalados por la comunidad científica, así como los fenómenos estudiados por este enfoque deben ser observables en la realidad social por lo que el objeto de estudio que se intenta analizar y medir no debe ser alterado por la perspectiva del investigador a fin de no afectar los resultados del proyecto (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Por lo tanto, esta investigación se sustentó en el marco del enfoque cuantitativo con base en las características específicas inherentes a este estudio.

3.2 Tipo de investigación

Como se ha mencionado el presente estudio busca evaluar el nivel de desarrollo de competencias investigativas en alumnos de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés. Por lo tanto, el tipo de investigación que se utilizó en la conducción de este proyecto fue un diseño no experimental, ya que se analizaron las variables en un entorno natural desenvolviéndose en la forma que normalmente lo hacen y no se manipuló deliberadamente alguna variable, es decir, no se buscó modificar de manera intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

El diseño de investigación es transversal descriptivo, ya que se recolectaron y analizaron los datos en un tiempo definido con la finalidad de describir las variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento específico. Asimismo, se tuvo como propósito indagar la incidencia de los niveles de una de las variables en una población, es decir, se especificaron elementos y características de un determinado contexto y situación junto con el grupo de personas envueltas en dicho contexto (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), puesto que se buscó evaluar el nivel de desarrollo de competencias investigativas de estudiantes de nivel superior a diez años de la creación del Programa Educativo de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés.

3.3 Muestra

La muestra de la presente investigación es de tipo no probabilística debido a las características del estudio, ya que la selección de los participantes no depende de la

probabilidad sino de la finalidad del proyecto (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), puesto que los sujetos de esta investigación fueron alumnos de nivel superior pertenecientes a la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés quienes cursaban el seminario de investigación II, asignatura contenida en el eje formativo del mapa curricular, por lo que contaban con un proyecto de tesis en desarrollo. Asimismo, es importante enfatizar que los sujetos de estudio ya habían cursado previamente las materias de metodología de la investigación y seminario de tesis I correspondientes al eje formativo de investigación dentro de sus estudios de licenciatura.

Concerniente a los participantes de este estudio, se contabilizaron 37 sujetos, 28 del sexo femenino y 11 del sexo masculino, quienes se encontraban en el desarrollo de las etapas finales de su proyecto de tesis. Asimismo, los sujetos estaban cursando entre el octavo y el décimo semestre de la licenciatura así como se posicionaban en un rango de edad de entre 21 a 38 años de edad al momento de llevar a cabo el estudio.

3.4 Instrumento

Para la recolección de información, se utilizó una escala Likert (consulte anexo B) basada en la autoevaluación por parte de los estudiantes dentro del eje formativo de investigación en la Licenciatura de la Enseñanza del Inglés con el propósito de identificar áreas de oportunidad para el fortalecimiento de esta arista, el cual de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014) “consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes” (p. 238). Asimismo, esta escala estuvo

acompañada de una serie de 4 preguntas abiertas y un espacio destinado a la manifestación de cualquier comentario respecto al proceso de investigación.

El instrumento estuvo dirigido a estudiantes y se dividió en dos secciones: la primera parte se enfocó en 39 afirmaciones, en una escala Likert, referentes a una autorreflexión sobre el nivel de competencias investigativas desarrollado dentro de las asignaturas de: metodología de la investigación, seminario de investigación I y seminario de investigación II. Asimismo, es importante destacar que dentro del instrumento se redactaron 10 afirmaciones desfavorables o negativas, las cuales “califican desfavorablemente al objeto de actitud y cuanto más de acuerdo estén los participantes con la frase, implica que su actitud es menos favorable” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Esta redacción de afirmaciones desfavorables se realizó con el propósito de funcionar como preguntas de control buscando mantener la atención del participante en el instrumento, las cuales se enfocaron en los siguientes ítems: 9, 14, 20, 22, 26, 27, 29, 32, 36 y 38. Por último, la segunda sección se basó en 4 preguntas abiertas a fin de examinar algunas concepciones de los estudiantes sobre el proceso de investigación y la formación de los estudiantes así como un último espacio para emitir cualquier comentario sobre el proceso investigativo.

3.5 Procedimiento

De manera general la metodología que se aplicó en la investigación partió con la definición del problema, los objetivos y las preguntas de investigación, para posteriormente pasar a una revisión literaria y análisis documental sobre los temas que fungieron como ejes principales de la propuesta de categorización y evaluación de competencias, la cual se configuró

mediante seis categorías y/o variables. Asimismo, con base en las categorías se construyó el instrumento de recolección de datos para el cual se elaboró una escala Likert con 39 afirmaciones así como una serie de 4 preguntas abiertas. De esta manera, se llevó a cabo el trabajo de campo a través de la aplicación del instrumento a la población seleccionada y se procedió a realizar el análisis estadístico de cada una de las afirmaciones contenidas en el instrumento así como de cada una de las seis variables.

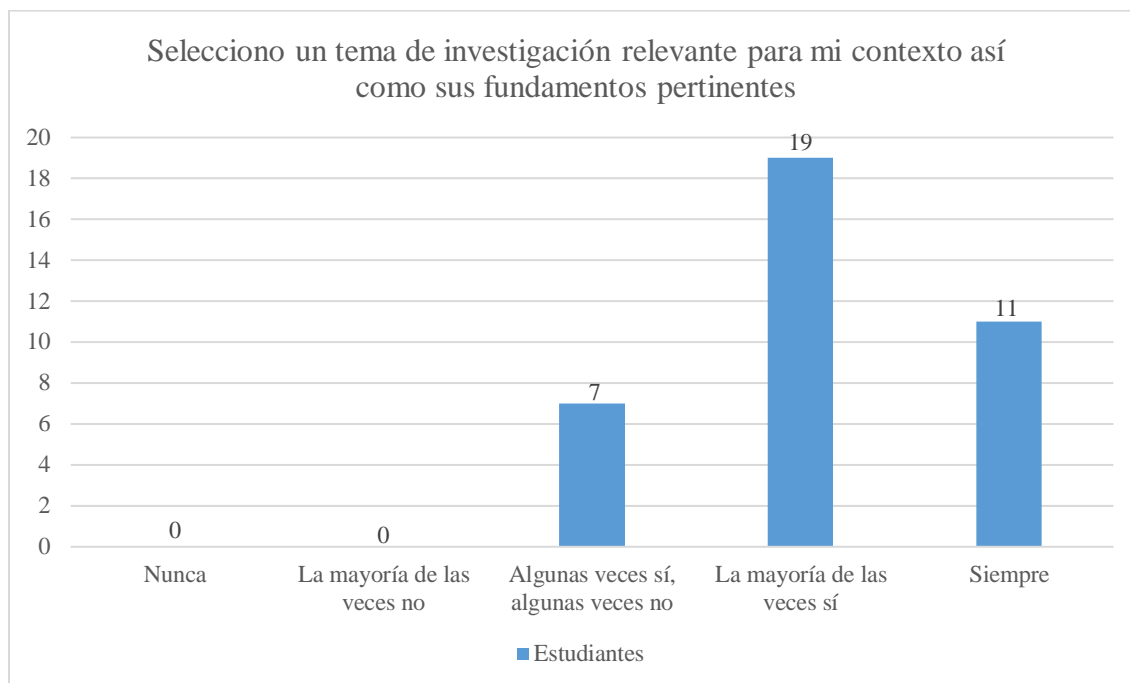
Concerniente al procedimiento de análisis de información, éste consistió en codificar los datos y vaciarlos en una matriz utilizando el programa Excel. Asimismo, se utilizaron los programas Excel y Minitab para categorizar y analizar los datos descriptivamente por variable, distribuir las frecuencias y realizar las gráficas de cada una de las afirmaciones contenidas en el instrumento así como las gráficas de las seis variables previamente presentadas en el estudio con el propósito de llevar a cabo el análisis estadístico y presentar la discusión de resultados. Finalmente, se procedió a discutir los resultados, presentar las conclusiones y recomendaciones así como una propuesta para fortalecer el desarrollo de las competencias investigativas en la formación de los alumnos de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés BUAP.

CAPÍTULO IV: VACIADO DE DATOS

En el siguiente apartado se muestran las gráficas que contienen las respuestas, por parte de los estudiantes, respecto a la autoevaluación de sus competencias investigativas. Estas gráficas se encuentran ordenadas por variables, las cuales tuvieron la finalidad de coadyuvar en el proceso de construcción del instrumento. Por su parte, cada variable consto de un cierto número de competencias investigativas presentadas mediante afirmaciones, así como una serie de afirmaciones desfavorables o negativas que fungieron como preguntas de control. Esta categorización por variables y competencias tienen el propósito de ayudar al lector a lograr un mejor entendimiento del proceso de tesis.

4.1 Categoría crítico reflexiva (variable 1)

Grafica 1: Delimitación del tema de investigación



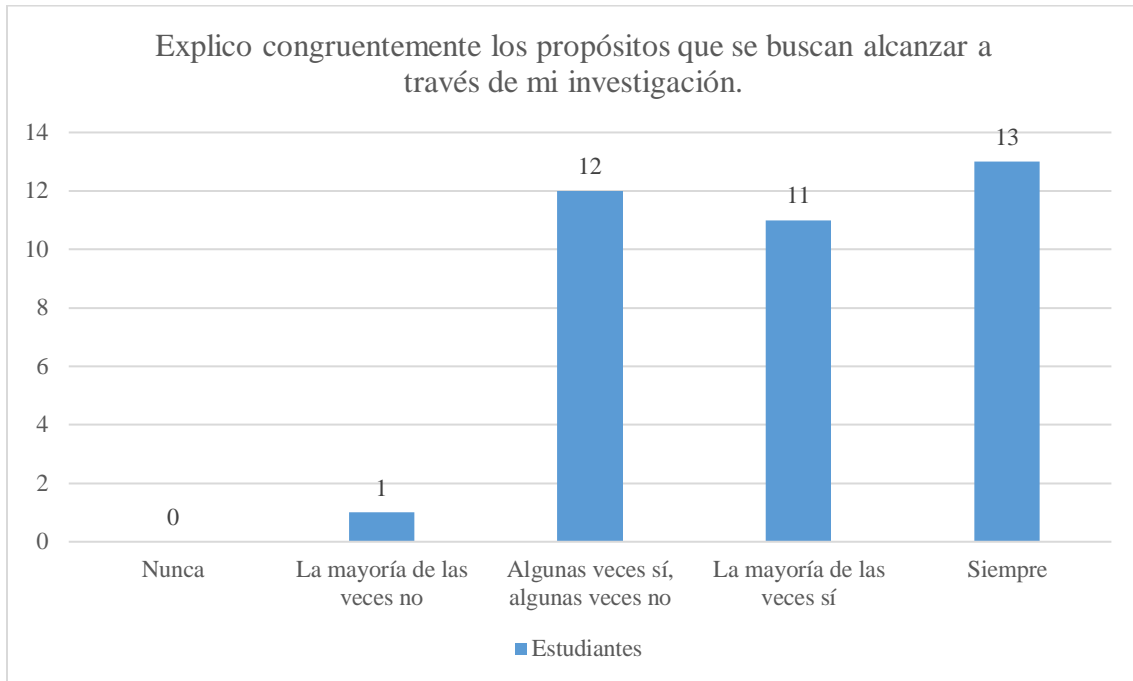
La primera competencia evaluada se refirió a la delimitación de la investigación por medio de la selección de un tema relevante para el contexto y área de conocimiento del estudiante así como los fundamentos pertinentes respecto a su elección. Concerniente a esta competencia, la mayor parte de los estudiantes, 19 e un total de 37, consideró que la mayoría de las veces sí son capaces de elegir temas de investigación acordes a las necesidades sociales. Por su parte, 11 participantes asumieron que siempre cumplen con este requisito, así como 7 afirmaron que algunas veces sí y algunas no son capaces de esta delimitación de tema.

Gráfica 2: Problematicación del tema de investigación



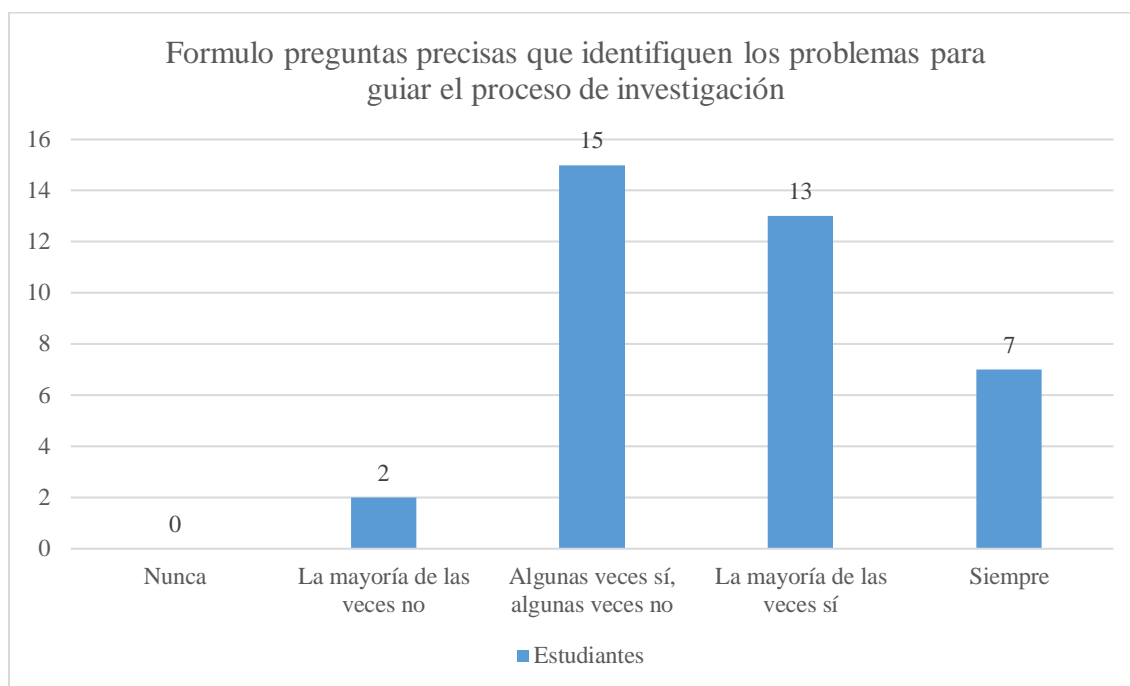
La siguiente competencia evaluada fue la problematicación de la investigación por medio de argumentos sólidos que discutan los problemas que rodean al tema elegido. La mayoría de los estudiantes, 18 de un total de 37, pensó que algunas veces sí y algunas veces no logran problematicar su tema de investigación. Por su parte, la segunda respuesta con mayor frecuencia fue “la mayoría de las veces sí” con 16 estudiantes. Finalmente, solo 2 estudiantes consideraron que siempre logran argumentar sólidamente este apartado mientras que 1 alumno reportó que la mayoría de las veces no construye esta sección de manera correcta.

Gráfica 3: Establecimiento de objetivos acordes al tema de investigación.



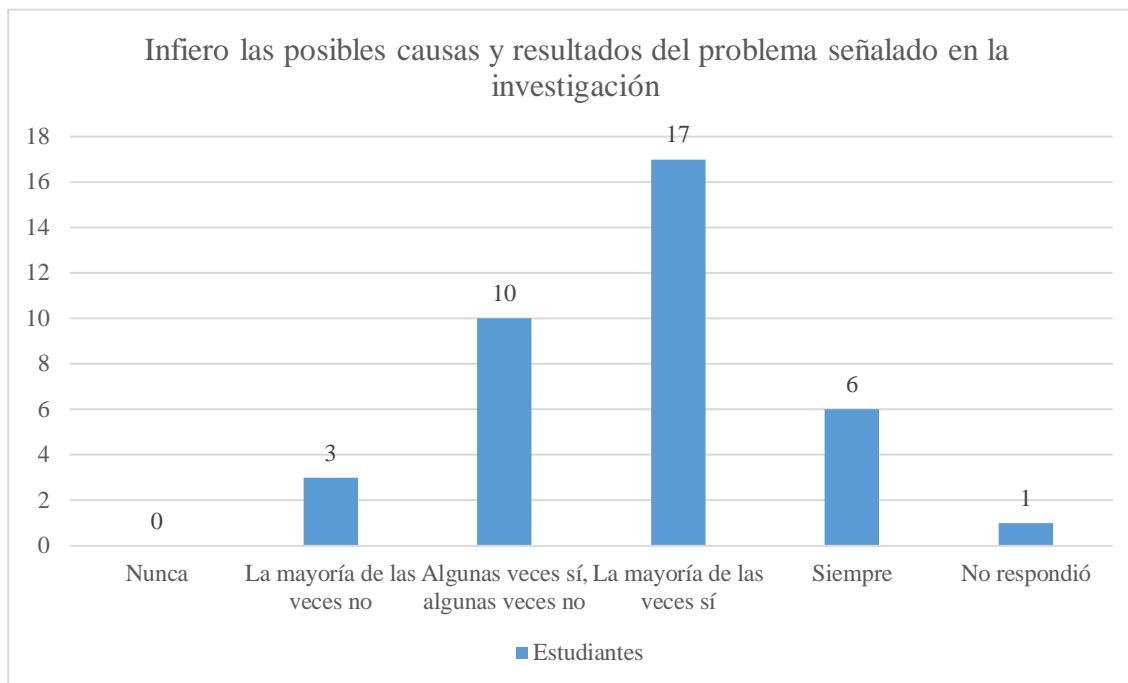
En la competencia referente al establecimiento de objetivos a través de la explicación de los propósitos que se buscan alcanzar mediante la investigación, las respuestas se encontraron equilibradas, ya que la mayor frecuencia se vinculó a la afirmación “siempre” con un total de 13 de 37 respuestas, seguido por “algunas veces sí, algunas veces no” con 12 elecciones así como “la mayoría de las veces sí” con un total de 11 participantes. Por su parte, la afirmación que sostiene “la mayoría de las veces no” solamente fue considerada una vez.

Gráfica 4: Formulación de preguntas de investigación.



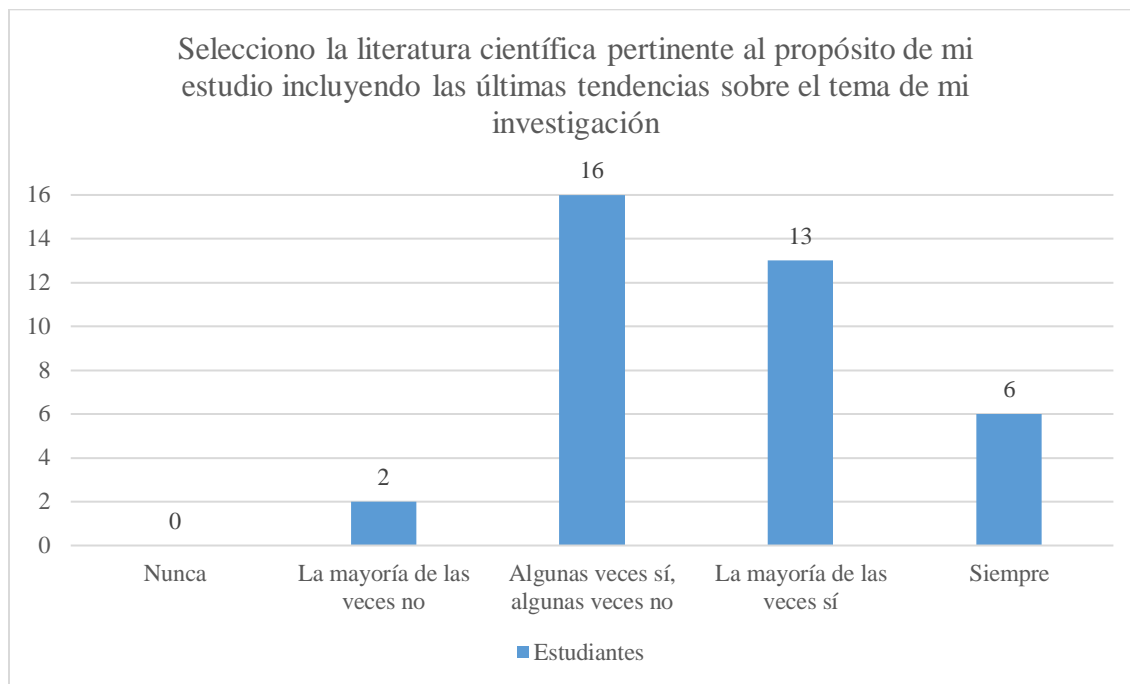
En la competencia concerniente a la formulación de preguntas de investigación enfocadas en los problemas que se buscan resolver a través del proceso de tesis, los estudiantes consideraron que algunas veces sí y algunas veces no son capaces de plantear dichas cuestiones, con un total de 15 respuestas de 37. Por otra parte, 13 alumnos pensaron que la mayoría de las veces sí son capaces de plantear las preguntas de investigación mientras que 7 estudiantes reportaron que siempre logran este objetivo. Por último, solamente 2 respuestas se encontraron vinculadas con la afirmación “la mayoría de las veces no”.

Gráfica 5: Formulación de hipótesis.



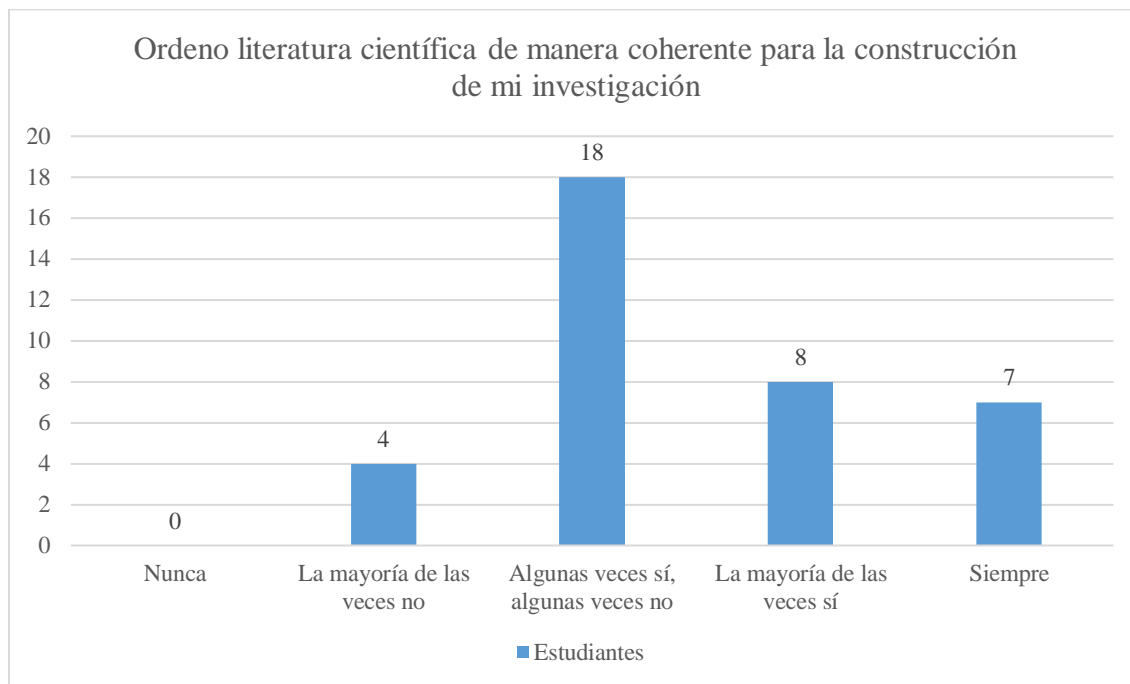
La siguiente afirmación estuvo vinculada con la competencia de la formulación de hipótesis por medio de las inferencias de las posibles causas y resultados del problema señalado en la investigación. La mayor parte de los estudiantes, 17 de un total de 37, consideró que la mayoría de las veces sí son capaces de formular hipótesis adecuadas. Por su parte, 10 alumnos asumieron que algunas veces sí y algunas veces no alcanzan este objetivo mientras que 6 estudiantes pensaron que siempre presentan hipótesis sólidas. Finalmente, 3 alumnos sostuvieron que la mayoría de las veces no logran redactar adecuadamente su hipótesis, así como 1 estudiante se abstuvo a elegir una respuesta.

Gráfica 6: Selección de fuentes recientes adecuadas al estudio.



La siguiente competencia se encuentra relacionada con la selección de literatura científica basada en las tendencias globales al momento del estudio a fin de sustentar los propósitos de la investigación. En la gráfica anterior se observa que la mayor parte de los estudiantes, 16 de un total de 37, reportó que algunas veces sí y algunas veces no logran la elección adecuada de fuentes de información que sean la base de su tesis. Por otra parte, 13 alumnos sostuvieron que la mayoría de las veces sí seleccionan literatura adecuada y actualizada a su estudio mientras que 6 estudiantes manifestaron que siempre seleccionan sus fuentes correctamente. Por último, solo 2 alumnos consideraron que la mayoría de las veces no eligen correctamente su información.

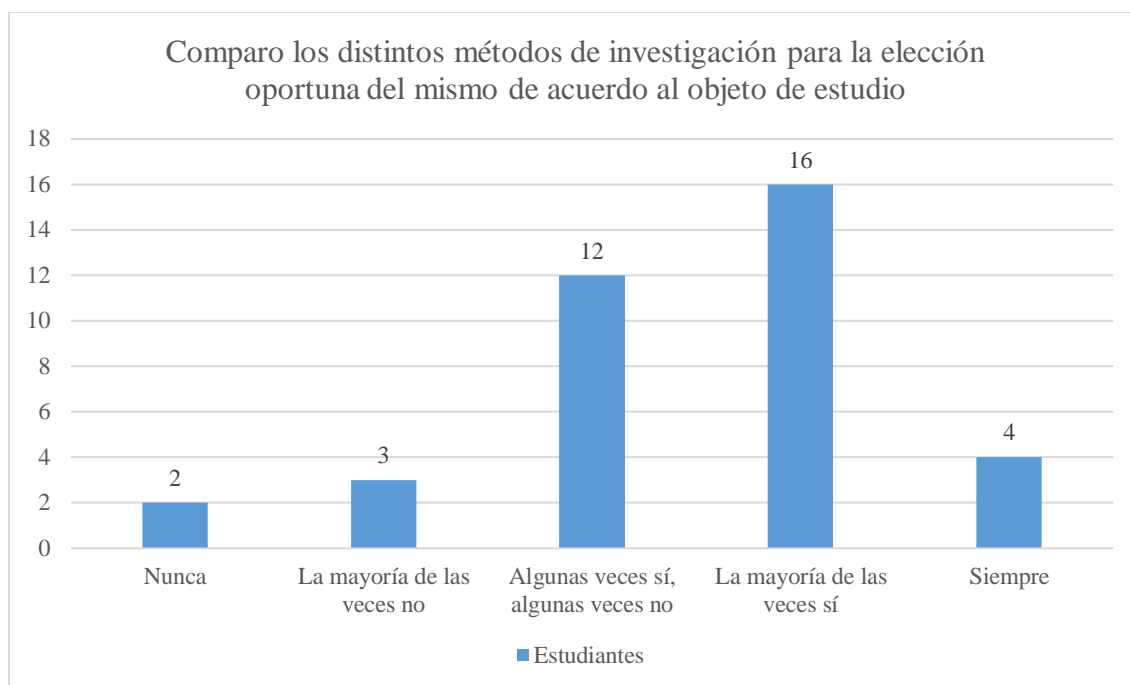
Gráfica 7: Organización de literatura científica.



La competencia basada en el ordenamiento coherente de la literatura científica a fin de construir argumentos sólidos que sustenten la investigación se encuentra ligada a la competencia anterior, sin embargo, la diferencia radica en que esta afirmación busca que los estudiantes después de haber seleccionada la información adecuada sean capaces de acomodarla dentro de los apartados de su tesis de tal manera que los párrafos se encuentren vinculados y la audiencia tenga facilidad de entendimiento. En esta arista, la mayor parte de los alumnos, 18 de un total de 37, reportó que algunas veces sí y algunas no logran cohesión y coherencia mediante la integración de sus fuentes de información. Por su parte, 8 estudiantes afirmaron que la mayoría de las veces logran acomodar adecuadamente sus fuentes de información mientras que 7 alumnos concluyeron que siempre consiguen un orden

correcto. Finalmente, 4 estudiantes sostuvieron que la mayoría de las veces no son capaces de manejar y cuadrar la información para darle cohesión y coherencia a su tesis.

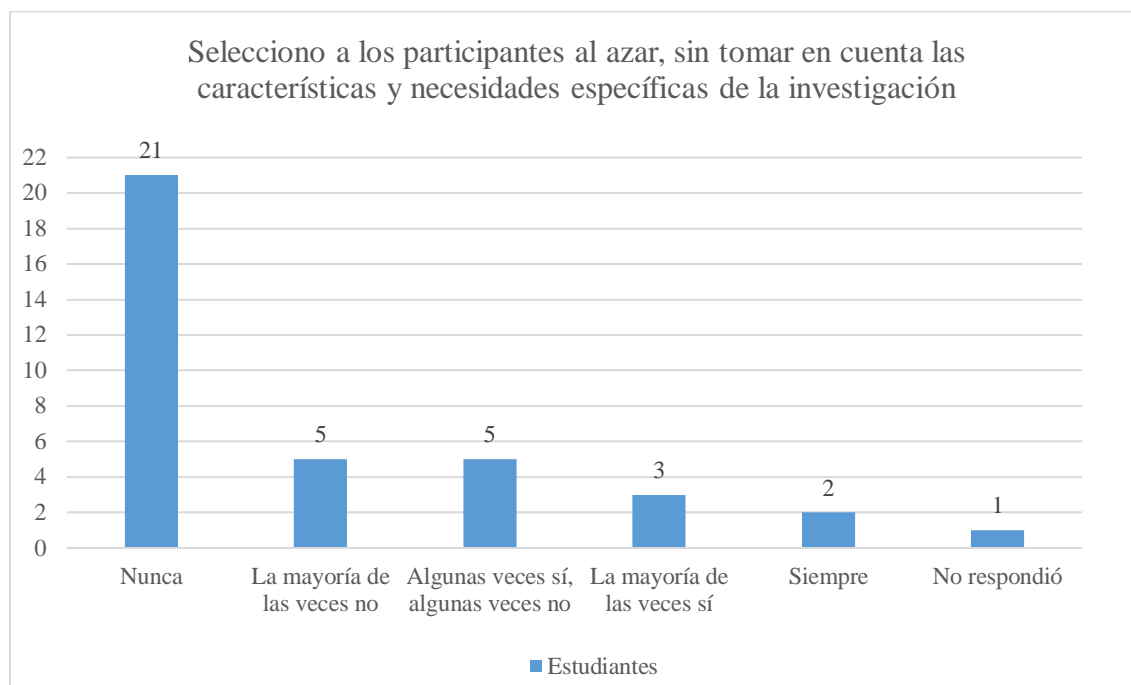
Gráfica 8: Selección de métodos de investigación adecuados al estudio.



En la competencia de selección del método de investigación adecuado al estudio mediante la comparación de los distintos métodos científicos, los estudiantes consideraron que la mayoría de las veces sí toman una decisión correcta con base en las características de su tesis, con un total de 16 de 37 elecciones. Por su parte, 12 alumnos pensaron que algunas veces sí y algunas veces no eligen su método de investigación correctamente así como 4 estudiantes sostuvieron que siempre logran este rubro. Por último, 3 participantes asumieron que la mayoría de las

veces no pueden tomar una decisión adecuada y 2 estudiantes afirmaron que nunca escogen oportunamente un buen método.

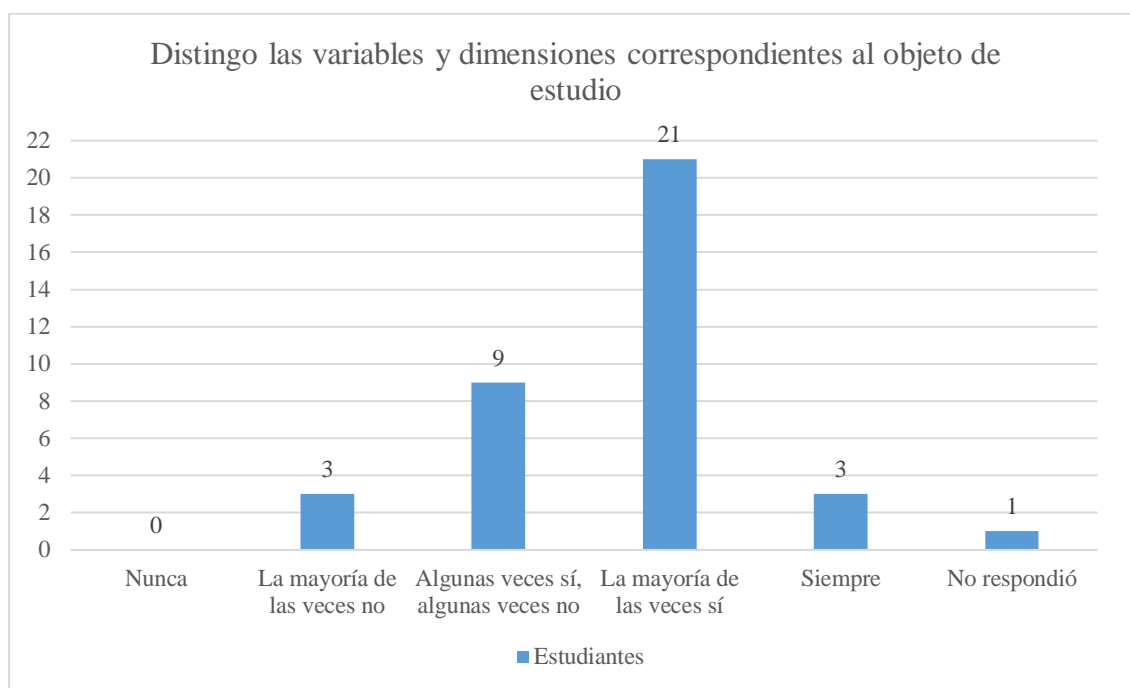
Gráfica 9: Selección de muestreo adecuado al estudio.



La afirmación referente a elegir a los participantes de manera aleatoria sin analizar las características y necesidades específicas de la metodología de la investigación fungió como una afirmación desfavorable y de control para intentar garantizar la atención de los participantes al instrumento. La mayoría de los estudiantes, 21 de un total de 37, se inclinó por sostener que nunca seleccionar a sus participantes al azar. Asimismo, 5 alumnos consideraron que la mayoría de las veces no llevan a cabo esta práctica así como otros 5 estudiantes afirmaron que algunas veces sí y algunas veces no analizan las características de su muestra. Por otro lado, 3 alumnos respondieron que la mayoría de las veces no ponen

atención a la elección de su muestra y 2 estudiantes reportaron que nunca analizan a sus participantes. Finalmente, un estudiante se abstuvo a elegir una afirmación para esta competencia.

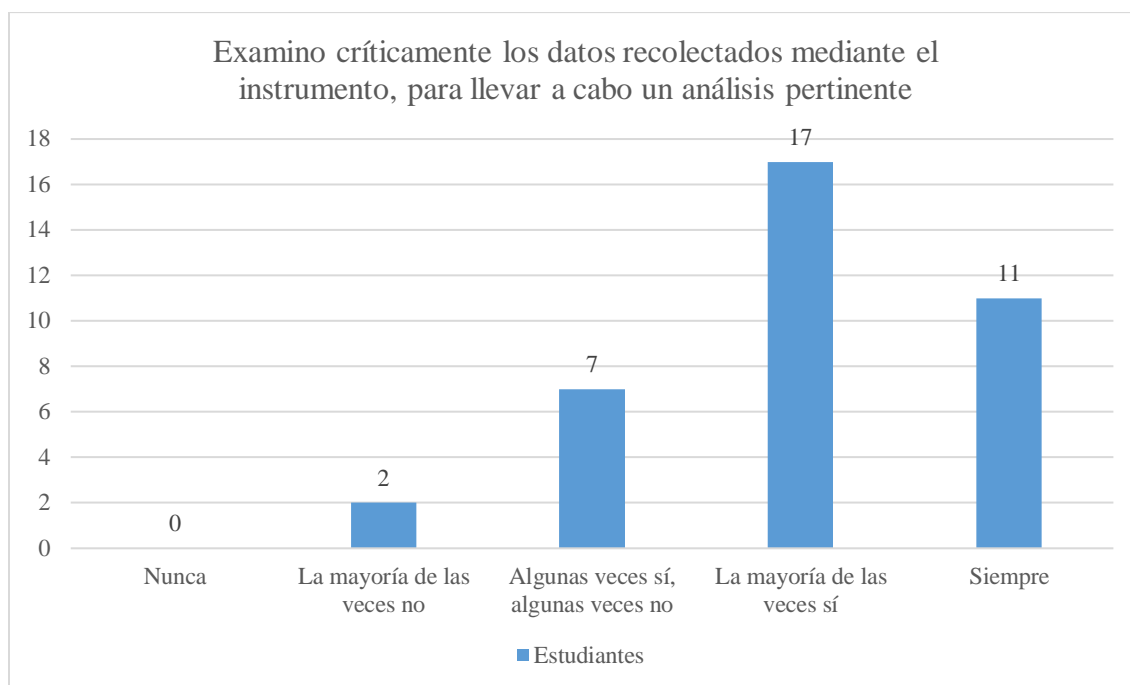
Gráfica 10: Desarrollo de variables y sus dimensiones.



La siguiente competencia hace referencia a la distinción de variables y dimensiones correspondientes al objeto de estudio en aras de construir un instrumento de recolección de datos adecuado al estudio. En este eje, la mayor parte de los estudiantes, 21 de un total de 37, reportó que la mayoría de las veces sí son capaces de identificar las variables y dimensiones de su investigación. Por otra parte, 9 alumnos sostuvieron que algunas veces sí y algunas no logran reconocer estos elementos fundamentales en su estudio así como 3 estudiantes siempre

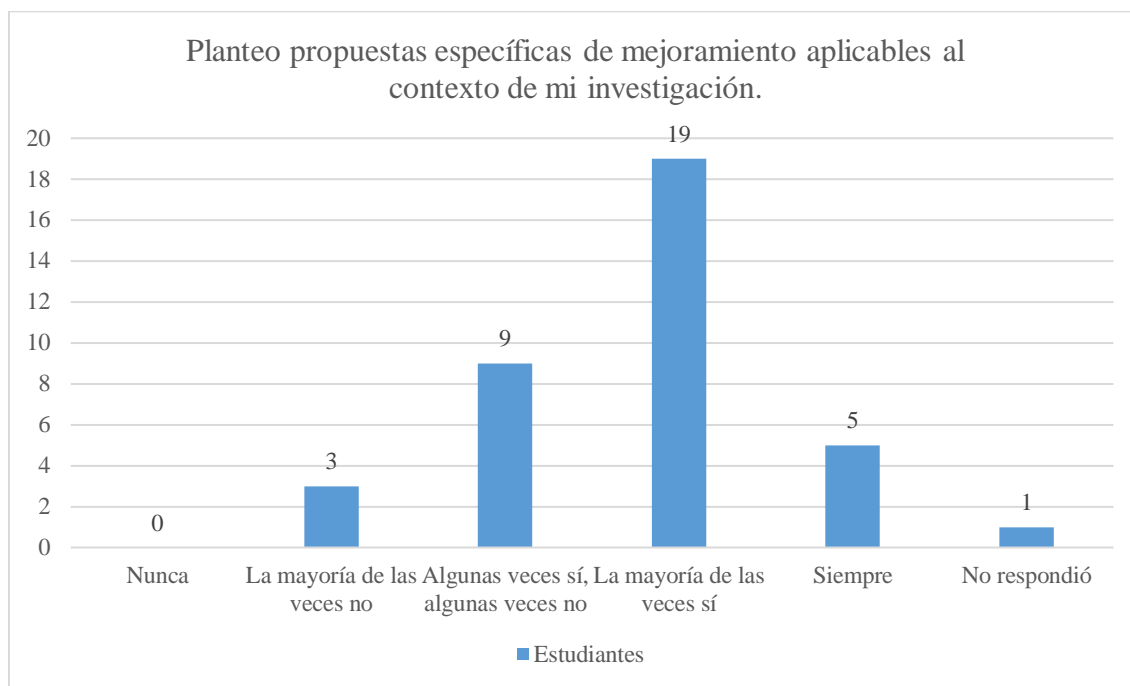
y otros 3 estudiantes la mayoría de las veces no consiguen determinar estos aspectos. Por último, 1 participante no seleccionó ninguna afirmación para esta competencia.

Gráfica 11: Interpretación de la información recabada.



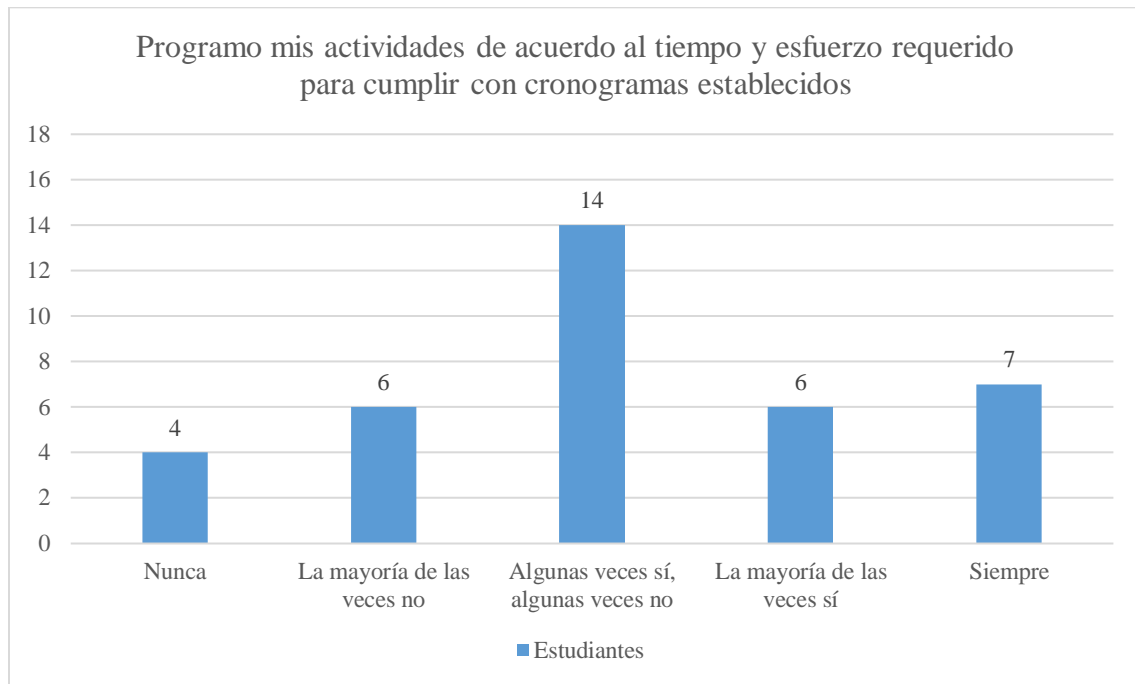
En la competencia concerniente al análisis e interpretación de los datos recolectados a través del instrumento, la frecuencia más alta se relacionó con la afirmación “la mayoría de las veces sí” con un total de 17 de 37 elecciones. Asimismo, 11 estudiantes reportaron que siempre tienen la capacidad de examinar críticamente la información recolectada mientras que 7 alumnos sostuvieron que algunas veces sí y algunas veces no logran llevar a cabo este análisis. Por último, solamente 2 participantes consideraron que la mayoría de las veces no consiguen profundizar en su interpretación de los datos obtenidos.

Gráfica 12: Propuesta de soluciones a problemas detectados.



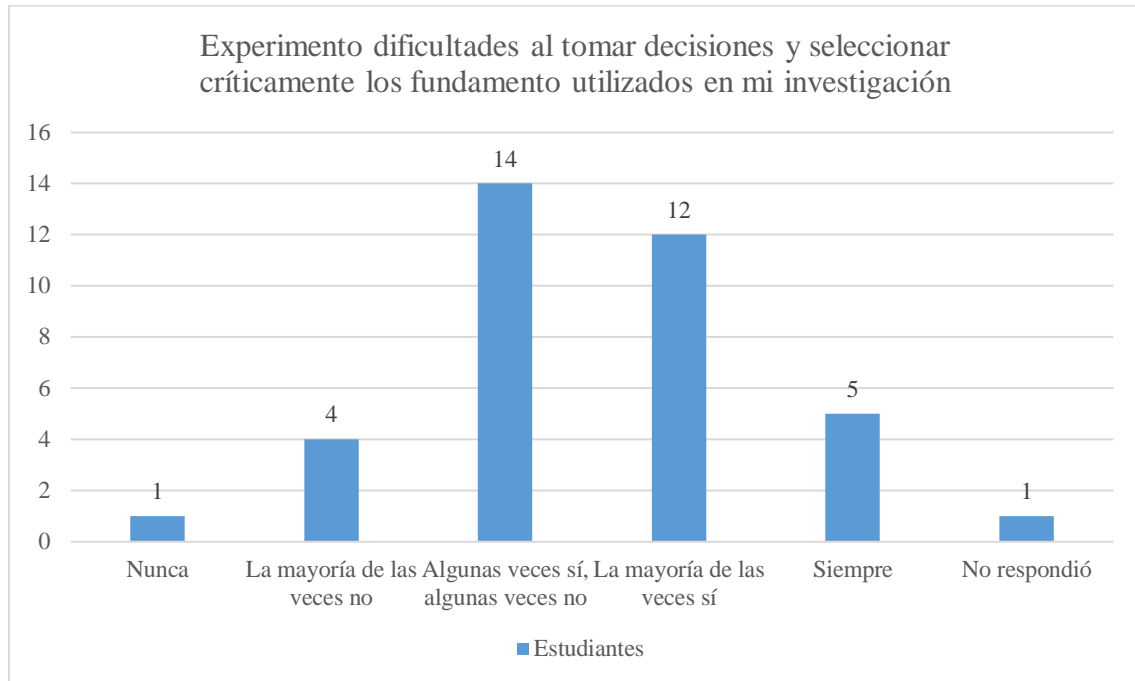
La gráfica anterior muestra las respuestas concernientes a la competencia relacionada con el planteamiento de propuestas específicas de mejoramiento aplicable al contexto de la investigación. Gran parte de los estudiantes, 19 de un total de 37, reportó que la mayoría de las veces son capaces de contribuir a su realidad social a través de su tesis. Asimismo, 9 participantes consideraron que algunas veces sí y algunas no hacen propuestas de mejora mientras que 5 sostuvieron que siempre buscan ayudar a fortalecer su contexto. Por último, 3 alumnos afirmaron que la mayoría de las veces no contribuyen al progreso de la sociedad así como 1 estudiante no respondió a esta afirmación.

Gráfica 13: Administración de tiempo para llevar a cabo actividades investigativas.



En la competencia basada en la administración del tiempo para realizar actividades inherentes a la investigación a través de la programación de tareas de acuerdo al tiempo y esfuerzo requerido para cada una de ellas, la mayoría de los participantes, 14 de un total de 37, consideraron que algunas veces sí y algunas logran dicha planeación. Por otra parte, 7 estudiantes afirmaron que siempre consiguen organizar sus actividades así como 6 alumnos sostuvieron que la mayoría de las veces lo logran mientras que otros 6 reportaron que no son capaces de hacerlo. Finalmente, 4 participantes pensaron que nunca son capaces de organizar sus tareas investigativas.

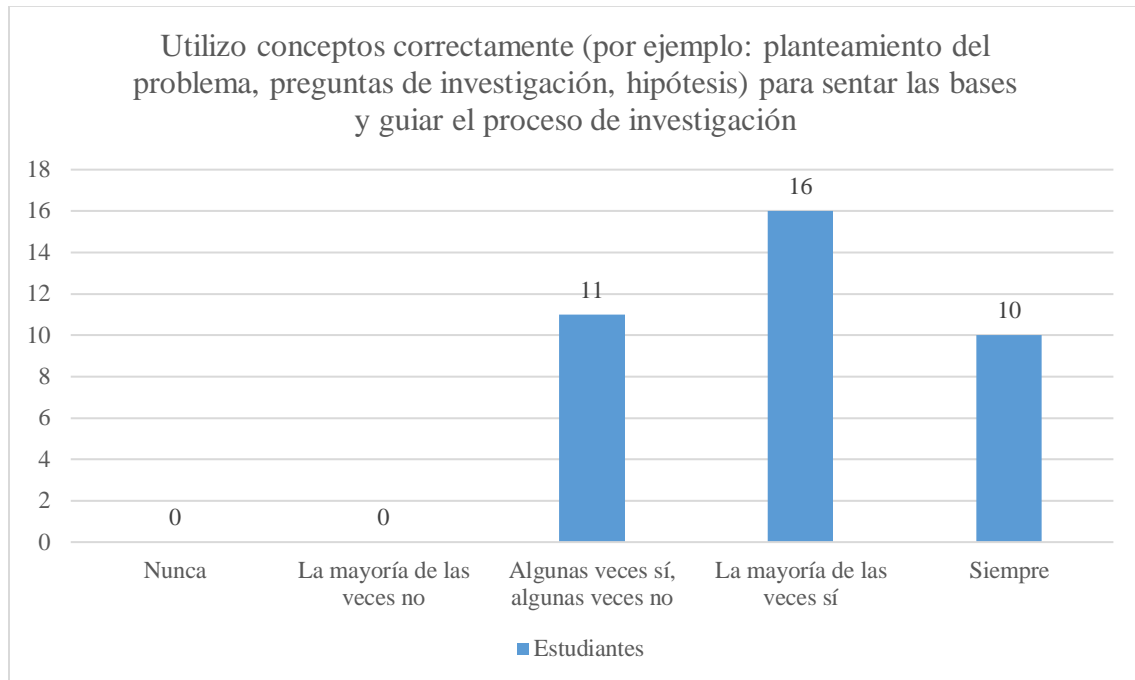
Gráfica 14: Experimentación de dificultades en la toma de decisiones.



La última afirmación en esta variable fue negativa con la finalidad de intentar mantener un control a lo largo del instrumento. La afirmación presentada se encuentra vinculada con la experimentación de dificultades para tomar decisiones y seleccionar críticamente los fundamentos utilizados durante el proceso de investigación. La mayor parte de los estudiantes, 14 de un total de 37, consideró que algunas veces sí y algunas no se enfrentan a distintas problemáticas al seleccionar información. Por otra parte, 12 participantes sostuvieron que la mayoría de las veces sí encuentran algún tipo de obstáculo al elegir los conceptos clave en torno a su proyecto mientras que 5 alumnos reportaron que siempre se encuentran en esta situación. Por último, 4 estudiantes pensaron que la mayoría de las veces no enfrentan dificultades en la selección de fuentes mientras que 1 estudiante afirmó que nunca se encuentra ante esta problemática y otro estudiante no respondió.

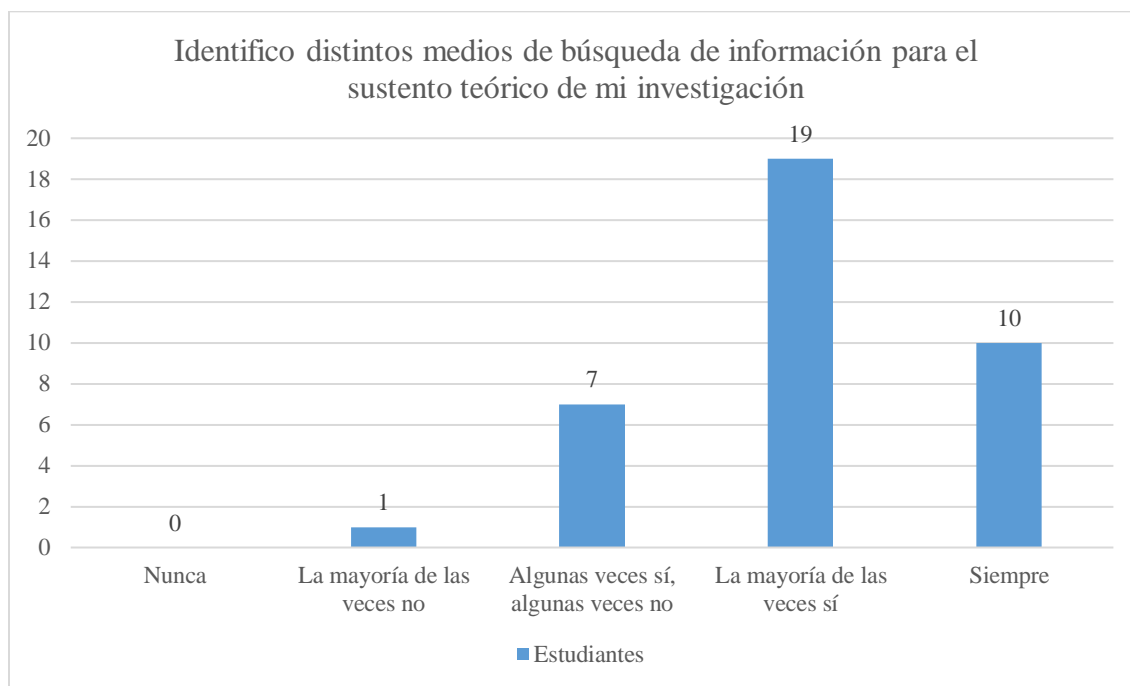
4.2 Categoría conocimiento y habilidad procedimental (variable 2)

Gráfica 15: Uso de conceptos base para llevar a cabo la investigación.



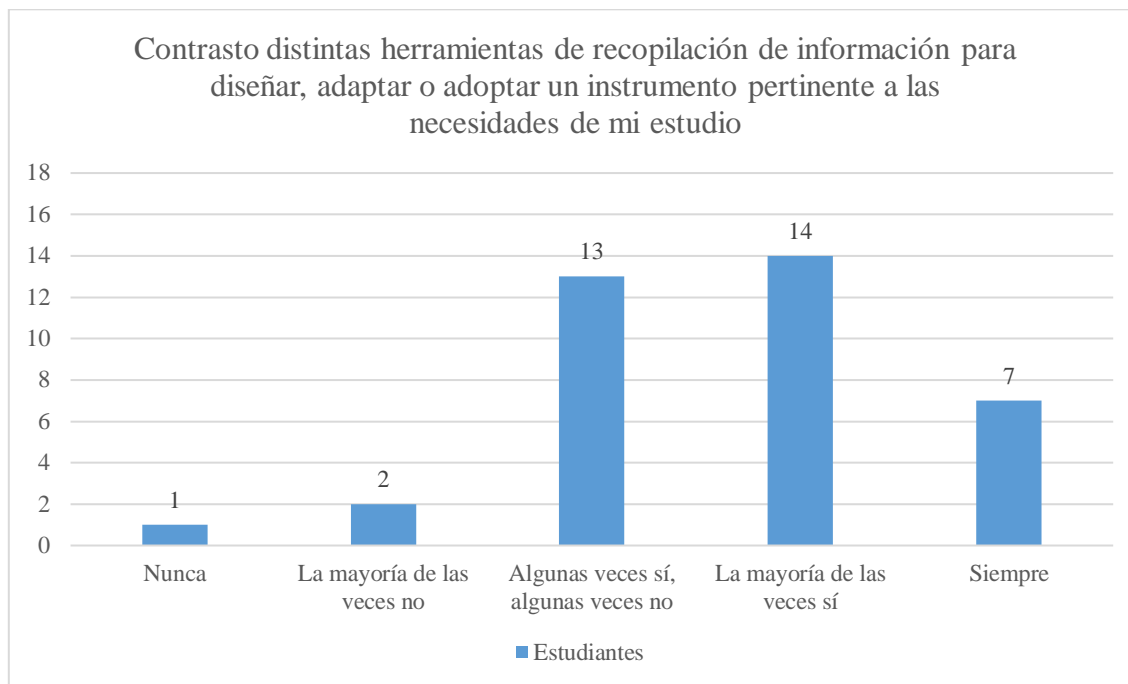
En esta primera competencia de la categoría, la cual se encuentra ligada al uso de conceptos inherentes a la investigación de manera correcta a fin de llevar a cabo exitosamente su proyecto, 16 de un total de 37 estudiantes reportaron que la mayoría de las veces logran una aplicación adecuada de información. Por otra parte, 11 participantes afirmaron que algunas veces sí y algunas no logran sentar las bases de su investigación a través del manejo de fundamentos sólidos mientras que 10 alumnos consideraron que siempre utilizan adecuadamente estos conceptos que funcionan como guía de su proceso.

Gráfica 16: Conocimiento de recursos para recabar literatura científica.



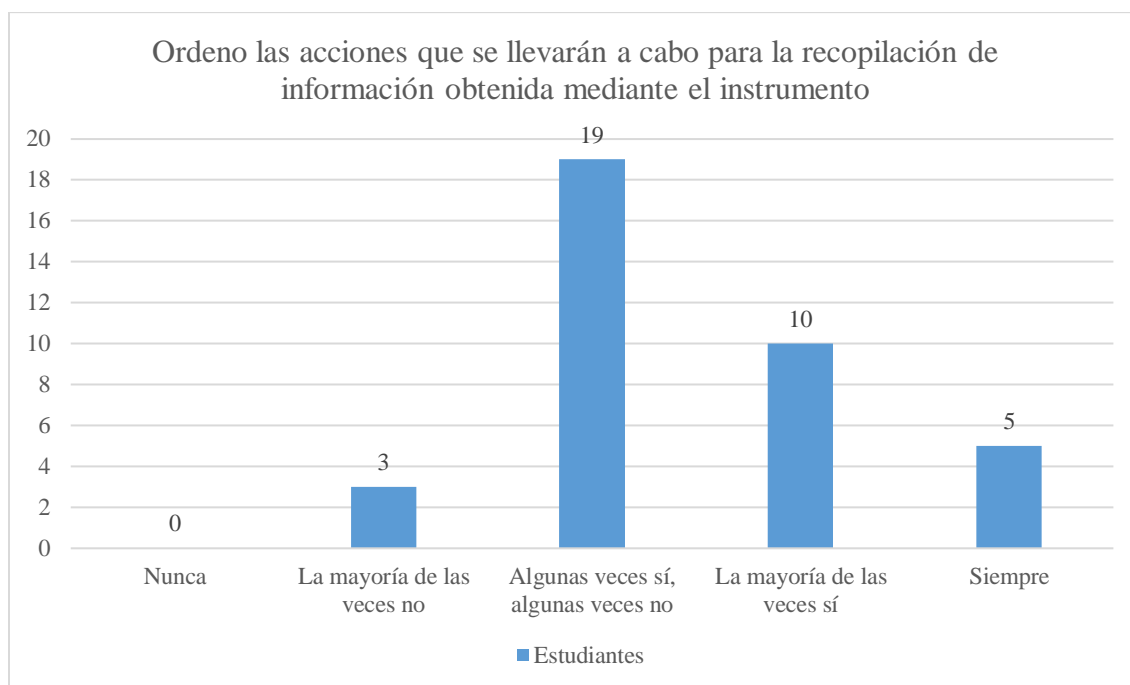
La siguiente competencia hace referencia al conocimiento de recursos para recabar literatura científica, a fin de sustentar teóricamente la investigación, mediante la identificación de distintos medios de búsqueda de información. En esta arista, el mayor número de participantes, 19 de un total de 37, reportó que la mayoría de las veces sí conocen diferentes sitios para recolectar información teórica. Por otra parte, 10 alumnos consideraron que siempre consiguen encontrar medios para recolectar datos que ayuden a construir su base teórica mientras que 7 afirmaron que algunas veces sí y algunas no logran reconocer espacios adecuados. Por último, 2 estudiantes sostuvieron que la mayoría de las veces no son capaces de localizar fuentes de información.

Gráfica 17: Elaboración de un instrumento de investigación adecuado al estudio.



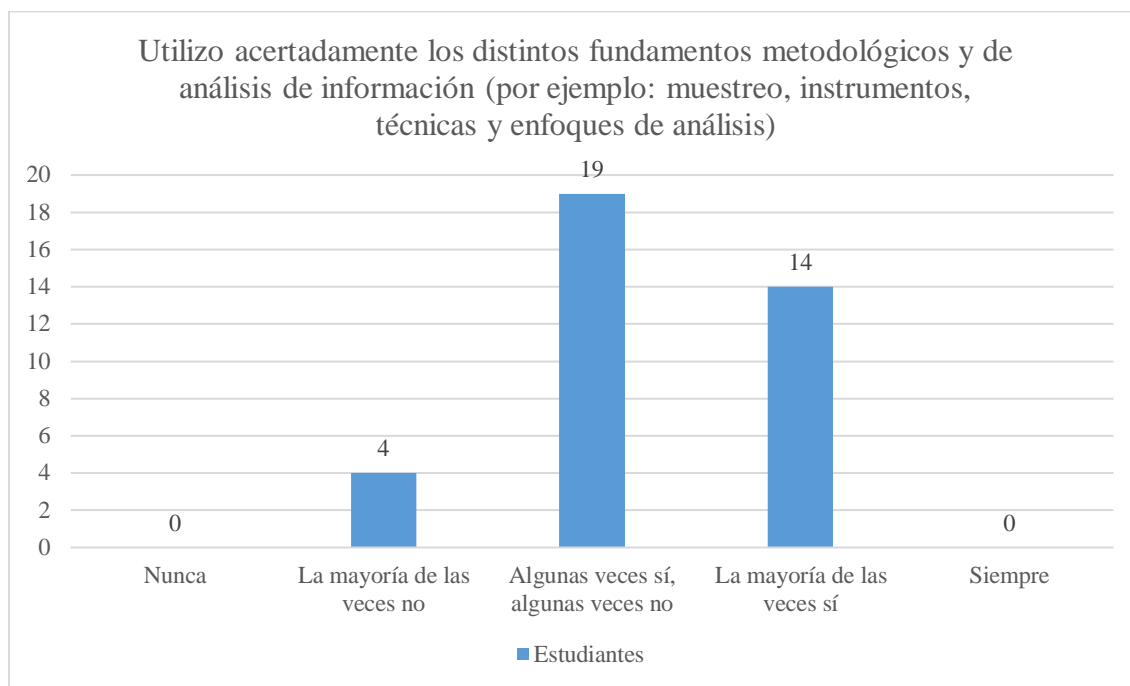
La gráfica anterior muestra la autoevaluación por parte de los estudiantes sobre la competencia concerniente a la elaboración del instrumento para la recolección de datos a través del análisis de las características de los distintos instrumentos de investigación así como las necesidades del estudio. En esta competencia, 14 de un total de 37 participantes reportaron que la mayoría de las veces son capaces de construir instrumentos adecuados mientras que 13 alumnos consideraron que algunas veces sí y algunas veces no logran este objetivo. Por otra parte, 7 estudiantes mencionaron que siempre consiguen diseñar instrumentos útiles para recabar datos mientras que 2 participantes señalaron que la mayoría de las veces no lo consiguen. Finalmente, 1 alumno sostuvo que nunca consigue elaborar un instrumento que se adecúe a las características de su proyecto.

Gráfica 18: Planeación de actividades que permitan llevar a cabo la aplicación del instrumento de investigación.



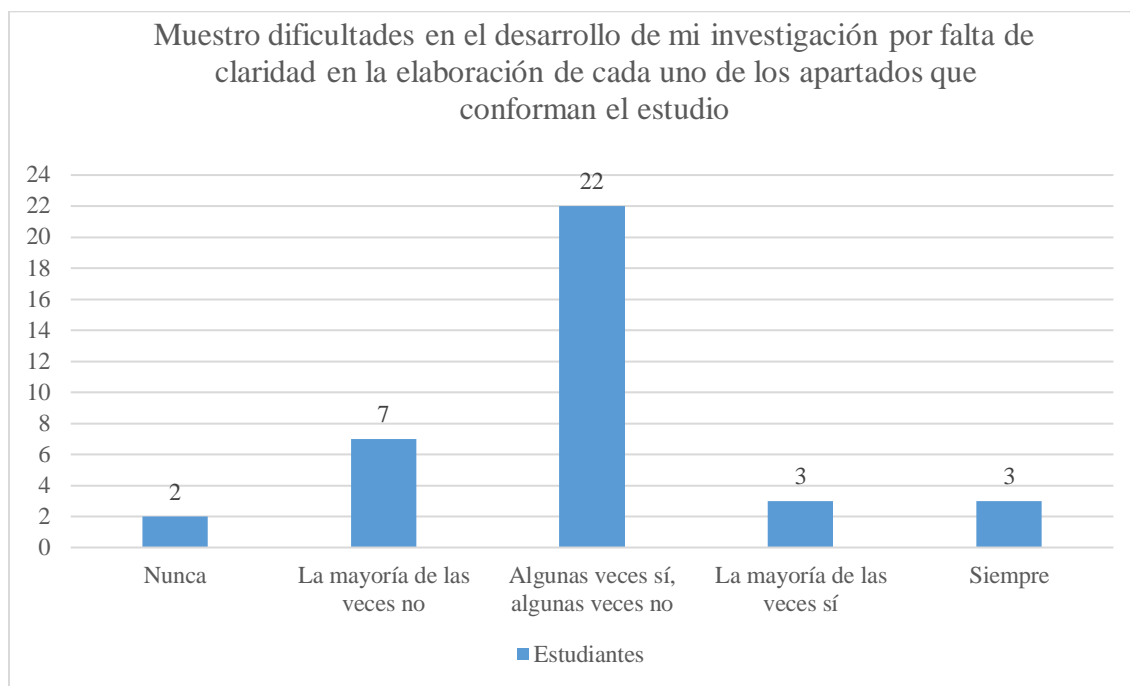
En la competencia sobre la planeación de actividades que permitan la aplicación correcta del instrumento así como la recolección de datos, el mayor número de estudiantes, 19 de un total de 37, consideró que algunas veces sí y algunas veces no logran planificar las actividades inherentes al trabajo de campo. Por otra parte, 10 participantes sostuvieron que la mayoría de las veces si programas este tipo de actividades mientras que 5 alumnos afirmaron que siempre organizan sus acciones de manera adecuada. Por último, 2 estudiantes reportaron que la mayoría de las veces no consiguen estructurar un plan para la recolección de datos.

Gráfica 19: Manejo de aspectos metodológicos de la investigación.



La siguiente competencia se enfoca al manejo de los distintos fundamentos metodológicos y de análisis de información (muestreo, instrumentos, técnicas y enfoques de análisis) para la construcción de la tesis. En este eje, la mayor parte de los participantes, 19 de un total de 37, consideró que algunas veces sí y algunas veces no cuentan con el conocimiento suficiente sobre estos aspectos metodológicos mientras que 14 estudiantes sostuvieron que la mayoría de las veces sí son capaces de aplicar este conjunto de saberes a fin de configurar su proyecto. Por último, 4 alumnos afirmaron que la mayoría de las veces no logran identificar y aplicar estos fundamentos inherentes a la investigación.

Gráfica 20: Desconocimiento de aspectos metodológicos.

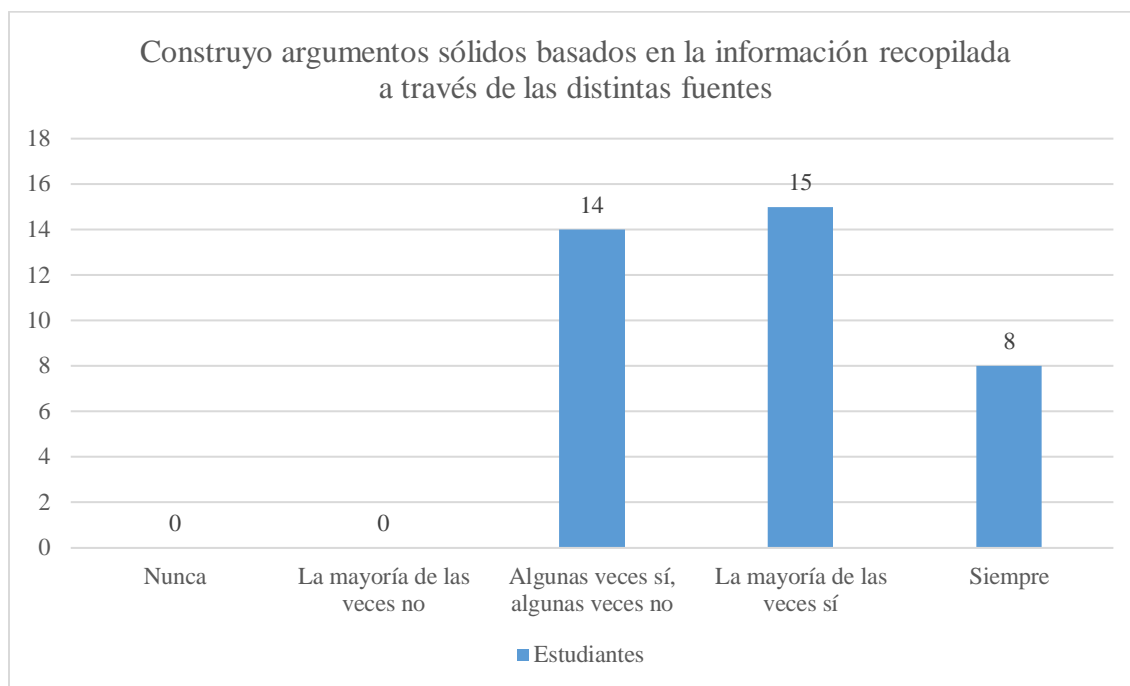


La última afirmación fungió como negativa a fin de procurar mantener la atención de los participantes. Ésta hizo referencia al enfrentamiento de dificultades en los distintos apartados y/o capítulos de la investigación por falta de claridad en la elaboración de cada uno de ellos y carencia en el manejo de fundamentos. En la gráfica anterior, se muestra que el mayor número de participantes, 22 de un total de 37, sostuvo que algunas veces sí y algunas veces no, la falta de conocimiento de los conceptos clave del quehacer investigativo representa una barrera en su proceso. Por otra parte, 7 estudiantes consideraron que la mayoría de las veces no enfrentan problemas por falta de conocimiento en la elaboración de los apartados de su estudio mientras que 3 estudiantes reportaron que la mayoría de las veces sí y otros 3 alumnos afirmaron que siempre encuentran problemático el no saber construir los distintos estadios

de su investigación. Por último, 2 estudiantes pensaron que la falta de conocimiento procedimental en la configuración de la tesis nunca se manifiesta como una barrera.

4.3 Categoría redacción (variable 3)

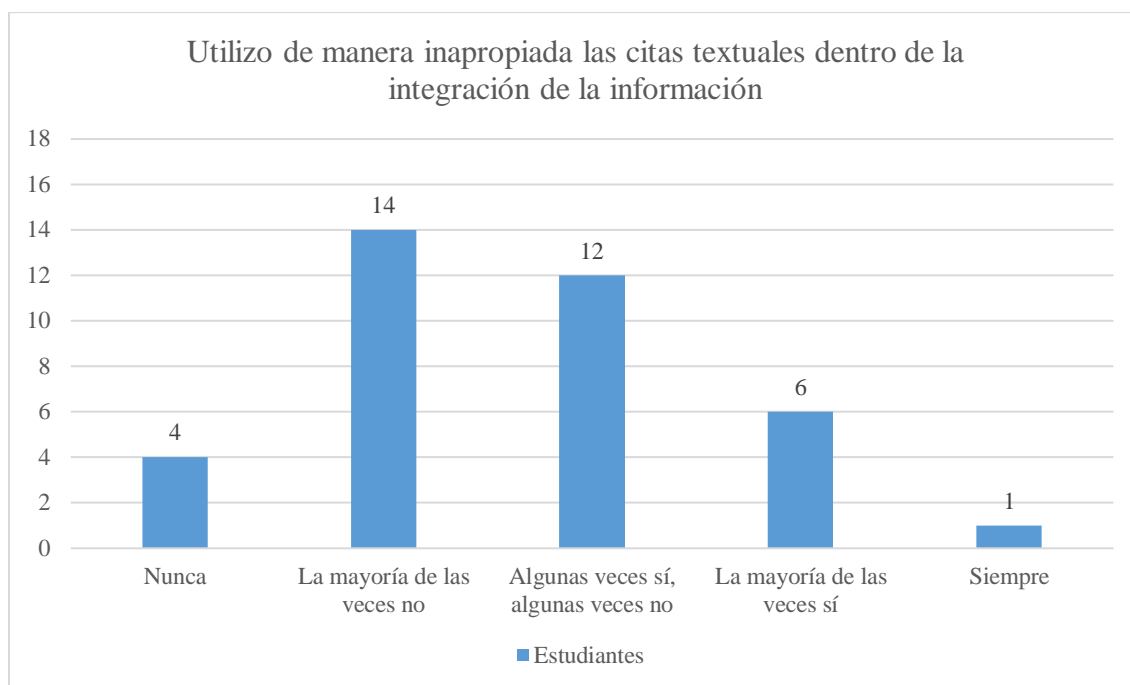
Gráfica 21: Integración de información de distintas fuentes bibliográficas.



La primera competencia de esta variable concierne a la integración de información proveniente de distintas fuentes de bibliográficas en aras de construir argumentos sólidos que sustenten el proyecto de investigación. En esta competencia 15 de un total de 37 estudiantes reportaron que la mayoría de las veces sí logran configurar apartados de tesis consistentes mientras que 14 afirmaron que algunas veces sí y algunas veces no alcanzan este objetivo. Por otra parte, 8 participantes sostuvieron que siempre redactan argumentos firmes utilizando

la información recolectada, y finalmente, solo 2 alumnos aseguraron que la mayoría de las veces no son capaces de llevar a cabo una redacción argumentativa sólida.

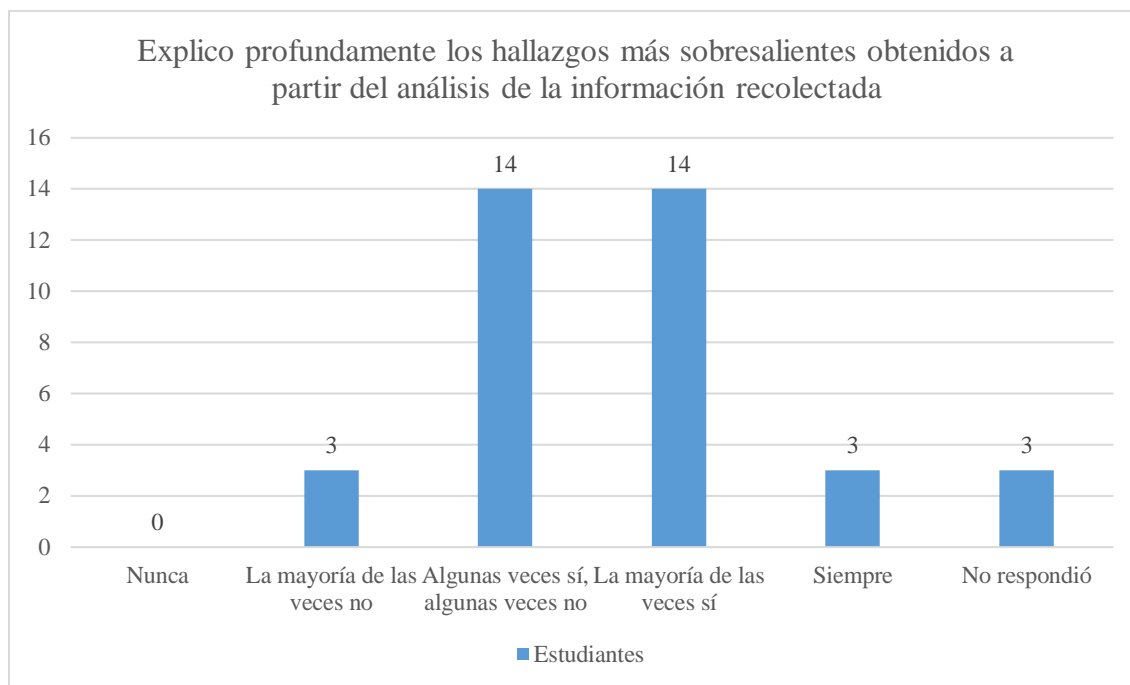
Gráfica 22: Uso de citas textuales.



La siguiente sentencia funcionó como una afirmación desfavorable en aras de procurar evitar posibles desviaciones de atención por parte de los participantes. Esta afirmación estuvo enfocada al uso inapropiado de citas textuales dentro del proceso de redacción de tesis. Por su parte, el mayor número de participantes, 14 de un total de 37, reportó que la mayoría de las veces no enfrenta dificultades al llevar a cabo esta actividad. Asimismo, 12 alumnos consideraron que algunas veces sí y algunas veces no desconocen la manera correcta de insertar citas textuales en su escrito así como 6 estudiantes sostuvieron que la mayoría de las

veces sí enfrentan este tipo de dificultad. Por último, 4 participantes afirmaron que nunca utilizan inapropiadamente las citas en su redacción mientras que un estudiante pensó que siempre comete algún error al llevar a cabo esta actividad.

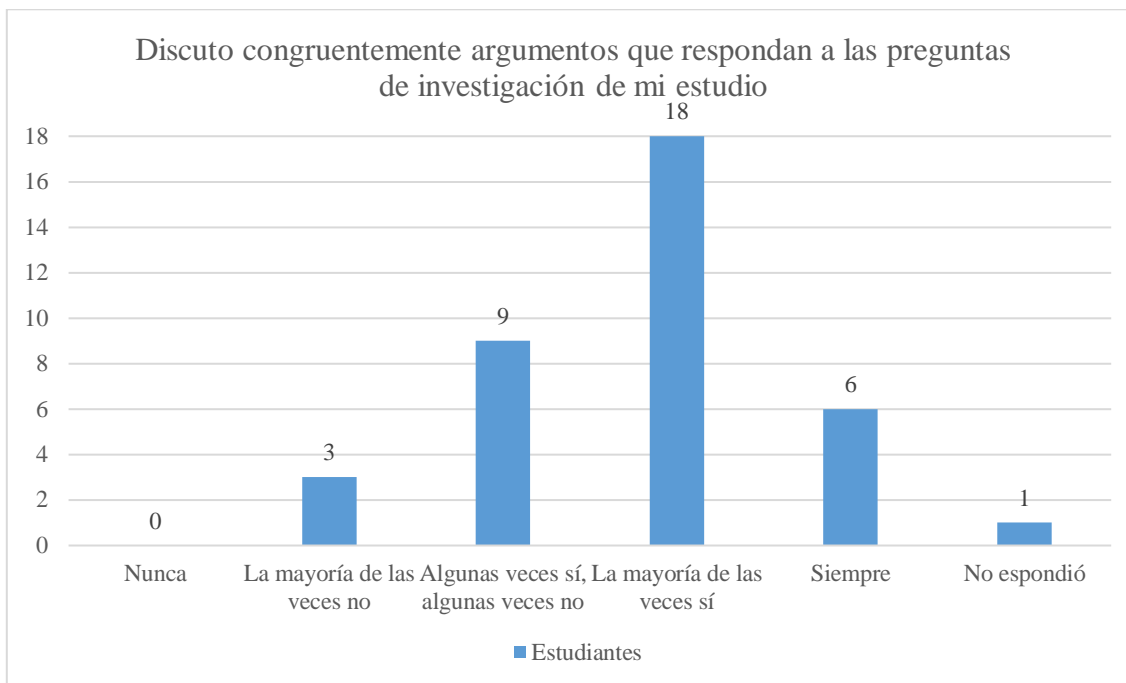
Gráfica 23: Discusión de resultados.



En la siguiente competencia concerniente a la interpretación y redacción de resultados a través de explicaciones que logren plasmar los hallazgos más sobresalientes a partir del análisis de recolección de datos, 14 de un total de 37 participantes sostuvieron que la mayoría de las veces consiguen asentar su ideas y análisis en este apartado por medio de su redacción mientras que otros 14 alumnos consideraron que algunas veces sí y algunas veces no son capaces de desarrollar un escrito sólido que explique su argumentación. Por otra parte, 3 estudiantes reportaron que siempre llevan a cabo un buen apartado de análisis basada en su

habilidad de redacción mientras que otros 3 afirmaron que la mayoría de las veces no cumplen esta meta. Por último, 3 alumnos no respondieron a este cuestionamiento.

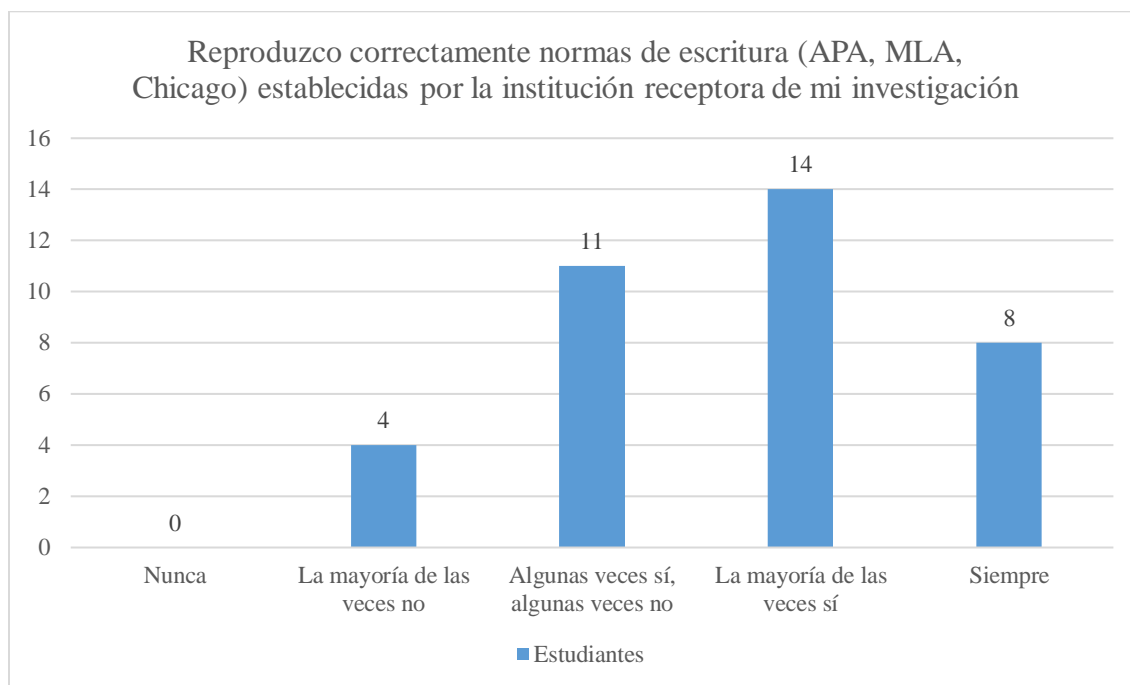
Gráfica 24: Presentación de conclusiones.



En la competencia referente a la presentación de conclusiones y recomendaciones que respondan a las preguntas de investigación del estudio por medio de la redacción de argumentos congruentes, el mayor número de participantes, 18 de un total de 37, reportó que la mayoría de las veces sí son capaces de redactar sólidamente un buen apartado que contenga estos aspectos. Por otra parte, 9 estudiantes sostuvieron que algunas veces sí y algunas veces no presentan discusiones argumentadas en esta sección de la tesis mientras que 6 alumnos consideraron que siempre lo hacen. Finalmente, 3 participantes afirmaron que la mayoría de

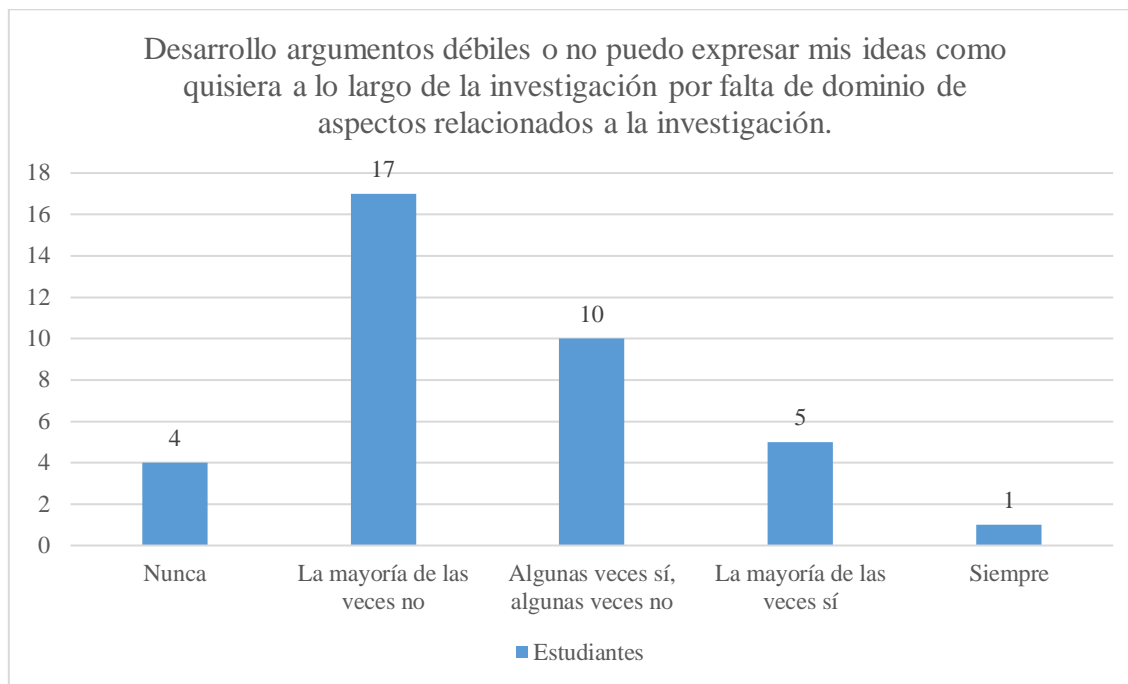
las veces no consiguen fundamentar sus ideas para presentar sus conclusiones mientras que 1 estudiante no seleccionó ninguna opción de la escala.

Gráfica 25: Uso de normas de escritura de publicación de textos.



La siguiente competencia se basa en el uso de normas de escritura para formatos estándares de publicación de textos mediante el uso de reglas apegadas a la institución receptora del proyecto. En esta arista el mayor número de participantes, 14 de un total de 37, afirmó que la mayoría de las veces sí logra reproducir correctamente este conjunto de convenciones en la redacción de su tesis. Asimismo, 11 estudiantes consideraron que algunas veces sí y algunas veces no consiguen aplicar adecuadamente dichos formatos mientras que 8 alumnos sostuvieron que siempre llevan a cabo uso correcto. Por último, 4 participantes respondieron que la mayoría de las veces no utilizan cabalmente las normas solicitadas.

Gráfica 26: Falta de dominio de expresión de ideas y/o argumentación.

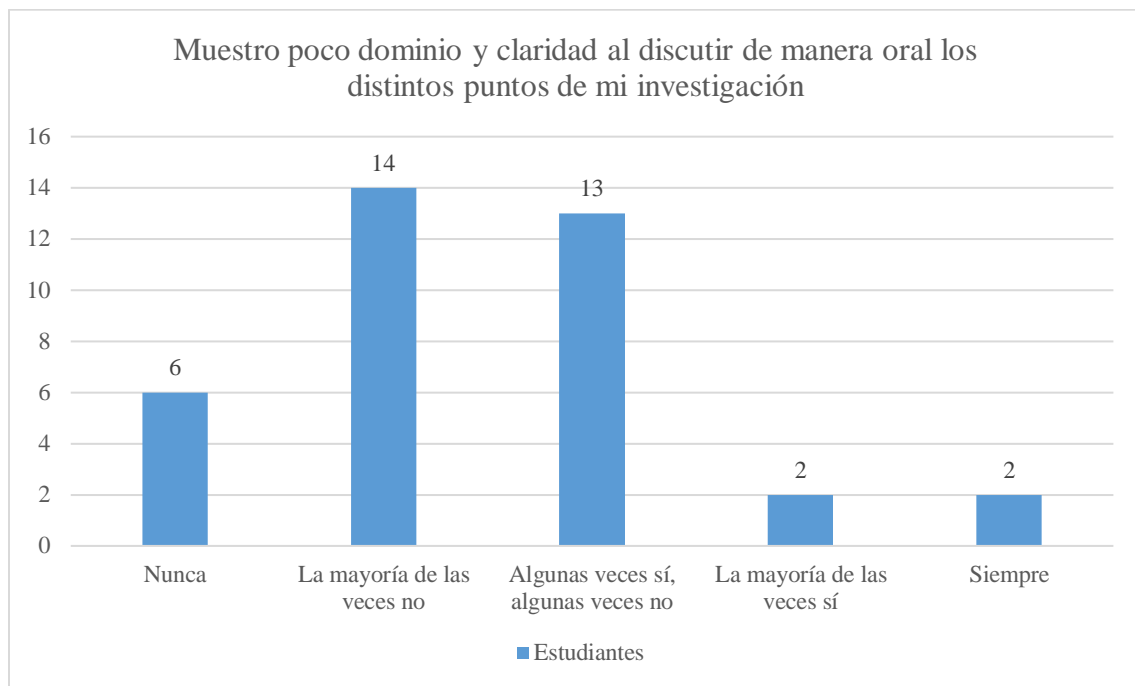


Esta afirmación funcionó como desfavorable y de control, pues tuvo la finalidad de intentar mantener la atención de los participantes enfocada en el instrumento. Ésta se basó en el desarrollo de argumentos débiles y/o falta de asentamiento de ideas por una carencia en el dominio de aspectos inherentes de la redacción. La mayor parte de los estudiantes, 17 de un total de 37, consideró que la mayoría de las veces no desarrollan argumentos carentes de solidez mientras que 10 participantes afirmaron que algunas veces sí y algunas veces no llevan a cabo esta práctica por falta de manejo de aspectos inherentes a la escritura. Por otra parte, 5 alumnos sostuvieron que la mayoría de las veces si redactan secciones carentes de argumentación mientras que 4 participantes reportaron que nunca se encuentran en esta

situación. Finalmente, 1 alumno asumió que siempre enfrenta dificultades al momento de redactar debido al desconocimiento de elementos clave de e

4.4 Categoría habilidad oral (variable 4)

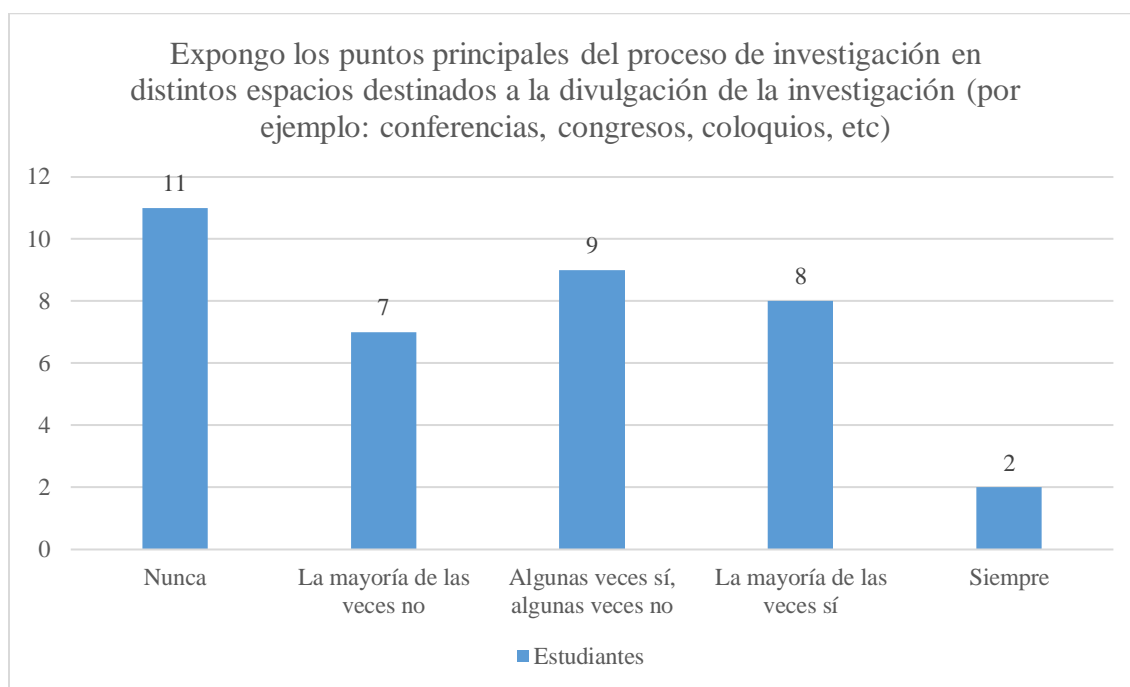
Gráfica 27: Expresión verbal de la investigación.



La primera afirmación de esta variable se encuentra vinculada con una afirmación desfavorable y fungió como una pregunta de control. Esta sentencia se relacionó con la falta de dominio y claridad al discutir de manera oral los diferentes apartados del proyecto de investigación debido a la falta de entendimiento del proyecto. En esta afirmación 14 de 37 estudiantes reportaron que la mayoría de las veces no enfrentan esta situación mientras que 13 participantes sostuvieron que la mayoría de las veces sí lo hacen. Asimismo, 6 alumnos

consideraron que nunca tienen problemas al discutir las distintas secciones de su tesis, Por último, 2 estudiantes manifestaron que la mayoría de las veces sí les falta claridad al momento de dialogar y/o presentar sus avances del proyecto mientras que otros 2 alumnos respondieron que siempre es una dificultad la discusión oral.

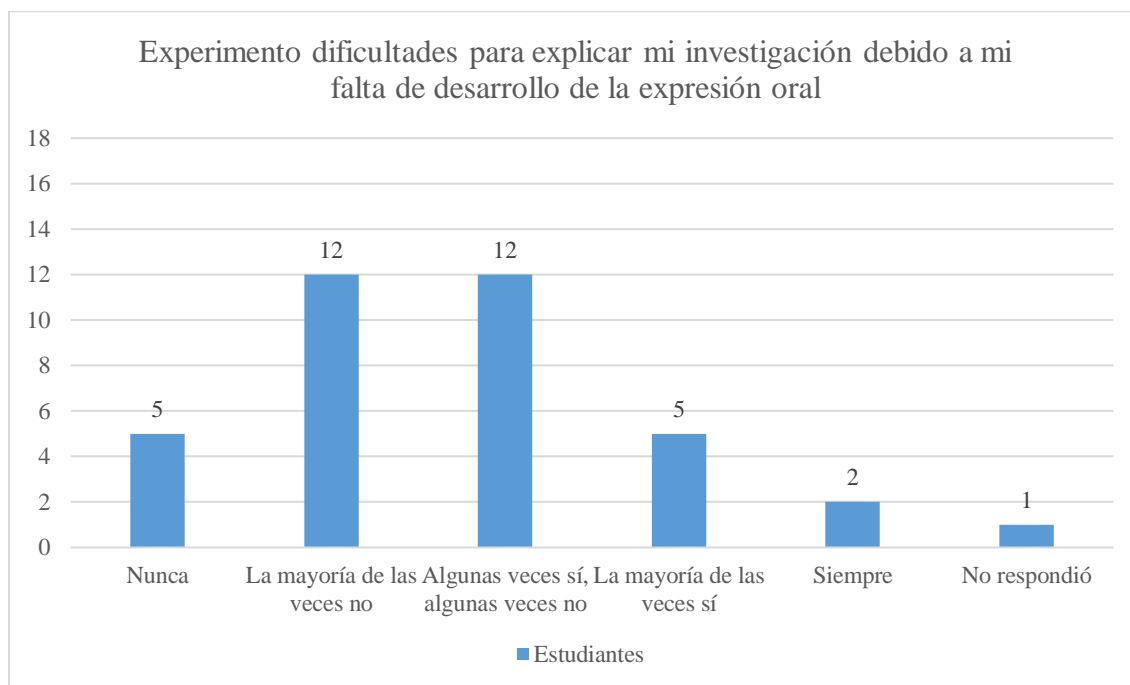
Gráfica 28: Divulgación de resultados de investigación.



La siguiente competencia hace referencia a la presentación oral de los resultados de su tesis a través de espacios destinados a la divulgación científica. En este eje investigativo la mayoría de los estudiantes, 11 de un total de 37, sostuvo que nunca tienen la oportunidad de exponer sus avances y/o proyectos culminados en eventos de dedicados al quehacer científico. Asimismo, 9 participantes afirmaron que algunas veces sí y algunas veces no han

sido participes de estos escenarios de divulgación mientras que 8 alumnos reportaron que la mayoría de las veces sí lo han hecho. Por último, 7 estudiantes señalaron que la mayoría de las veces no se les ha presentado dicha oportunidad; por lo contrario, solo 2 alumnos manifestaron que siempre han contado con estos espacios.

Gráfica 29: Falta de desarrollo de la expresión oral.

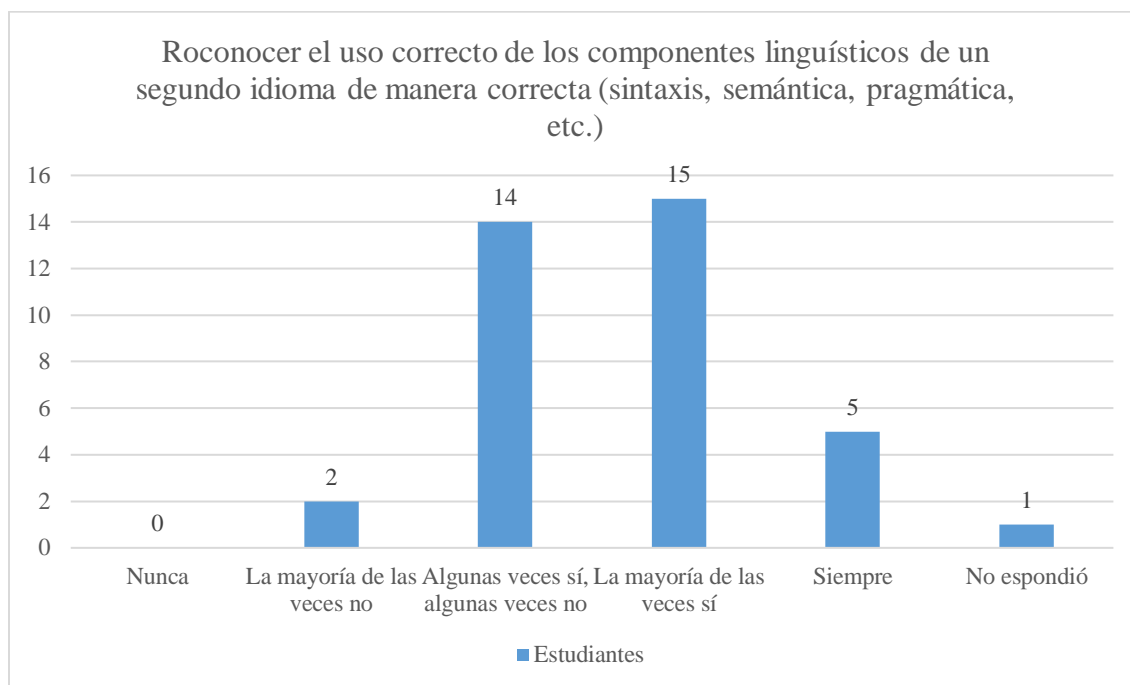


Finalmente, el último planteamiento de esta variable también funcionó como una afirmación desfavorable y de control. Ésta estuvo basada en la sentencia vinculada con la experimentación de dificultades para explicar los apartados de la investigación debido a la falta de desarrollo de la habilidad oral. Tanto 12 participantes de un total de 37 consideraron que algunas veces sí y algunas no enfrentan dificultades relacionadas con el desarrollo de su

habilidad oral como otros 12 sostuvieron que la mayoría de las veces esta competencia no representa ningún problema para reportar cualquier asunto relacionado a su tesis. Por otra parte, 5 estudiantes manifestaron que el desarrollo de los componentes de la habilidad oral la mayoría de las veces sí representa un obstáculo al comunicar sus avances mientras otros 5 afirmaron que nunca se encuentran en esta situación. Por último, solo 2 estudiantes consideraron que esta habilidad siempre se manifiesta como una dificultad mientras que 1 participante no respondió a este cuestionamiento.

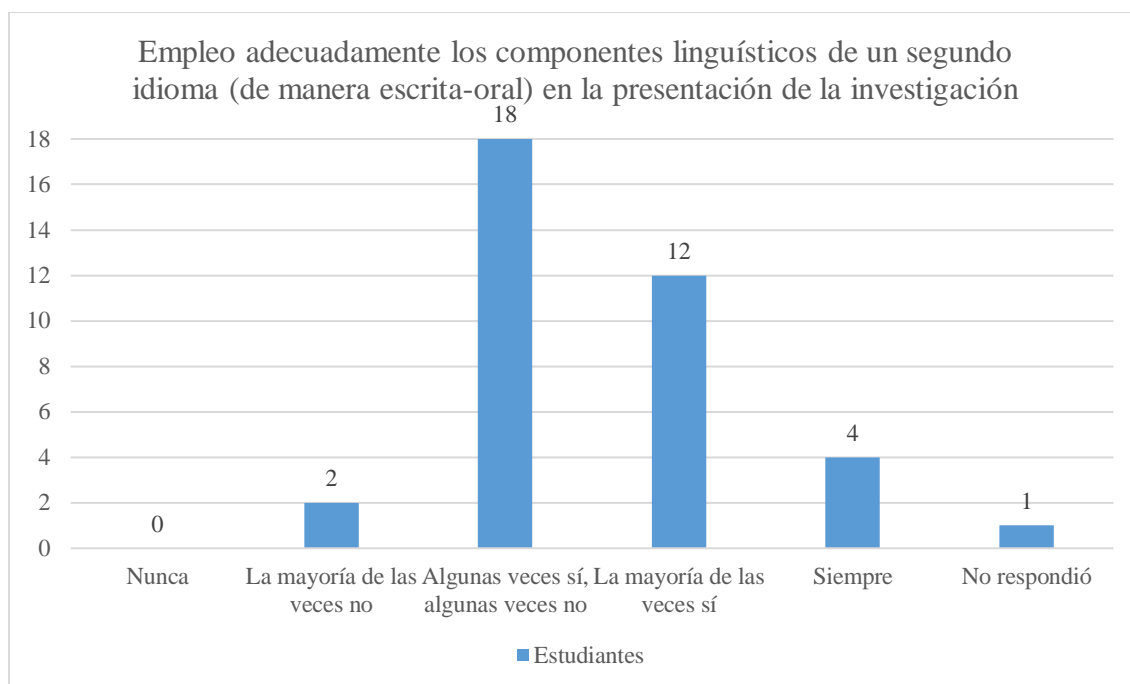
4.5 Categoría lingüística en un segundo idioma (variable 5)

Gráfica 30: Conocimiento de los componentes lingüísticos de una segunda lengua.



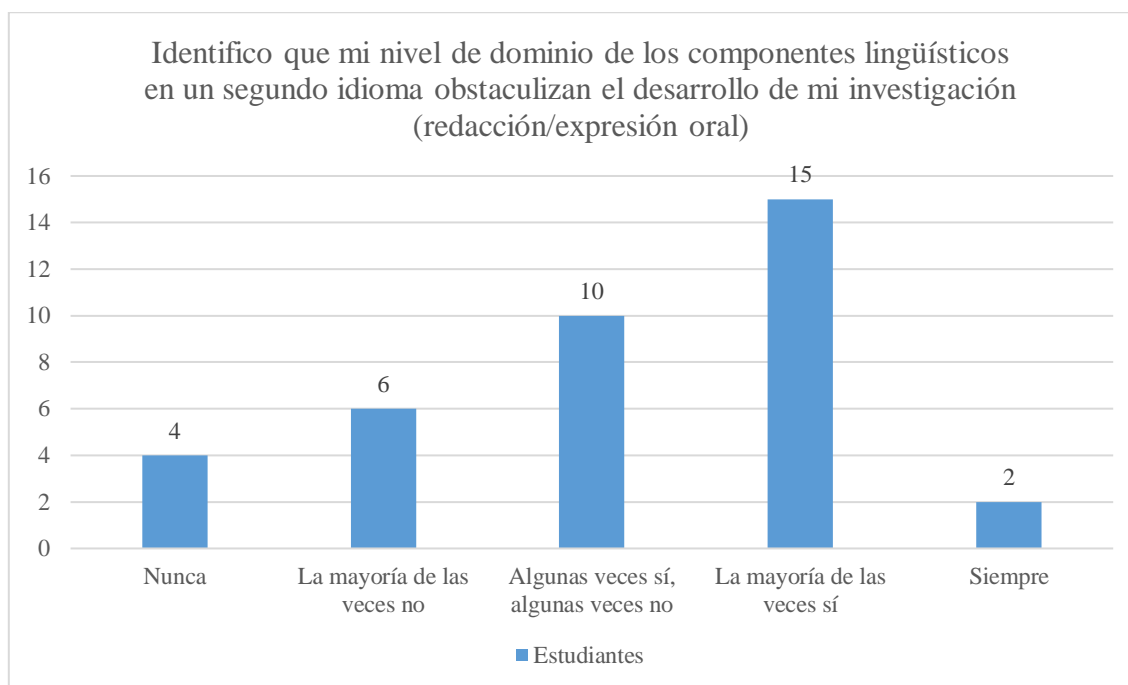
La primera competencia dentro de esta variable se encuentra relacionada con el conocimiento del uso correcto de los componentes lingüísticos en un segundo idioma (sintaxis, semántica, pragmática, entre otros). En esta arista investigativas el mayor número de participantes, 15 de un total de 37, manifestó que la mayoría de las veces sí reconoce dichos componentes mientras que 14 estudiantes reportaron que solo son capaces de esta identificación algunas veces sí y algunas veces no. Asimismo, 5 alumnos concluyeron que siempre que cuentan con el conocimiento suficiente sobre los elementos lingüísticos de una segunda lengua mientras que 2 estudiantes afirmaron que la mayoría de las veces no tienen la capacidad de distinguir estos componentes. Por último, 1 estudiante no seleccionó alguna respuesta en este cuestionamiento.

Gráfica 31: Uso de una segunda lengua para la elaboración de una investigación.



La siguiente competencia se vincula con la aplicación correcta de los componentes lingüísticos de un segundo idioma, tanto de manera escrita como oral, con la finalidad de presentar los avances del proyecto de investigación. En esta competencia investigativa, la mayoría de los estudiantes, 18 de un total de 37, sostuvo que algunas veces sí y algunas veces no son capaces de manejar una segunda lengua adecuadamente mientras que 12 afirmaron que la mayoría de las veces sí logran hacerlo. Por otra parte, 4 participantes manifestaron que siempre pueden utilizar de manera adecuada un segundo idioma y sus componentes mientras que 2 alumnos señalaron que la mayoría de las veces no logran realizarlo de manera competente. Por último, 1 estudiante no eligió alguna respuesta para esta afirmación.

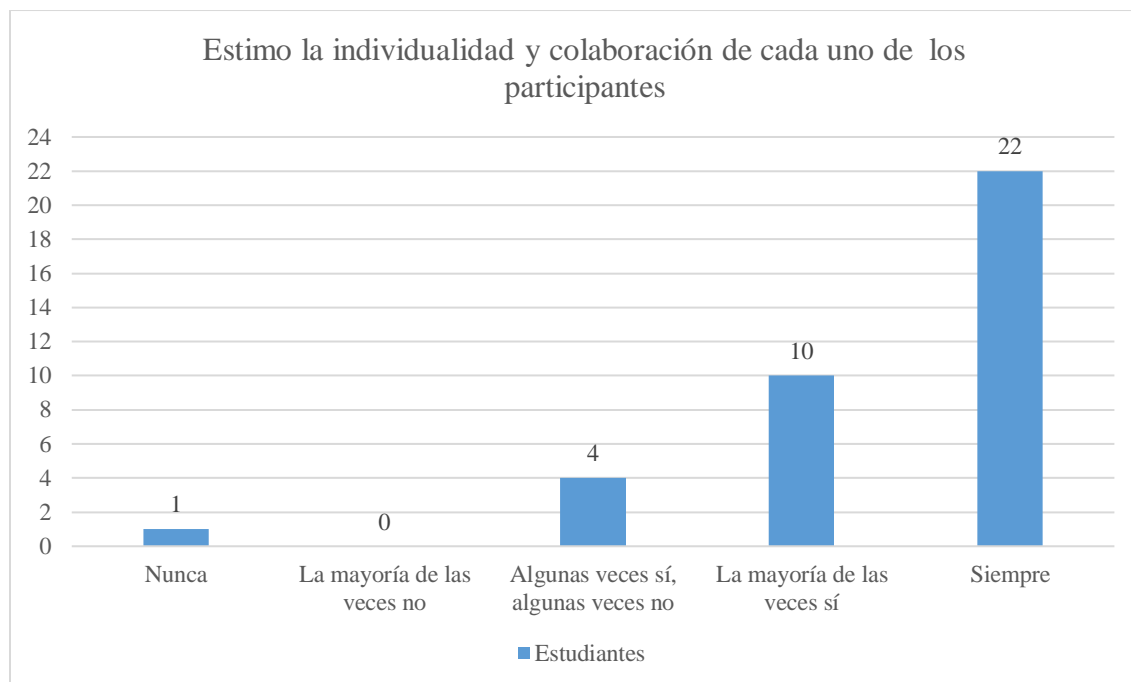
Gráfica 32: Falta de dominio de los componentes lingüísticos de una segunda lengua.



El último planteamiento de esta categoría fungió como una afirmación desfavorecedora y de control, el cual estuvo enfocado en la identificación de la falta de nivel de dominio de los componentes lingüísticos de un segundo idioma como obstáculo durante el proceso de investigación. En este apartado, la mayor parte de los estudiantes, 15 de un total de 37, sostuvo que el dominio de una segunda lengua sí representa una barrera para la concreción de su proyecto mientras que 10 alumnos reportaron que algunas veces sí y algunas veces no es un factor determinante. Asimismo, 6 estudiantes señalaron que el nivel de dominio de un segundo idioma no ha sido un aspecto relevante en el desarrollo de su tesis mientras que 2 participantes afirmaron que siempre lo consideran como un obstáculo.

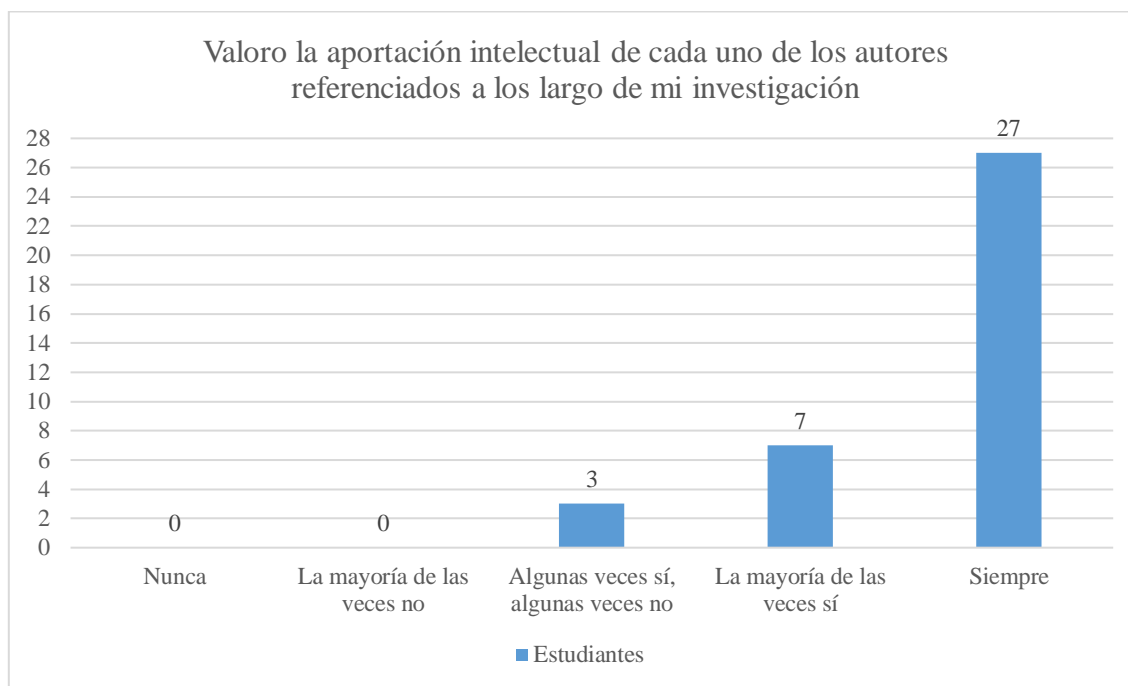
4.6 Categoría ética (variable 6)

Gráfica 33: Respeto a los participantes en el proceso de investigación.



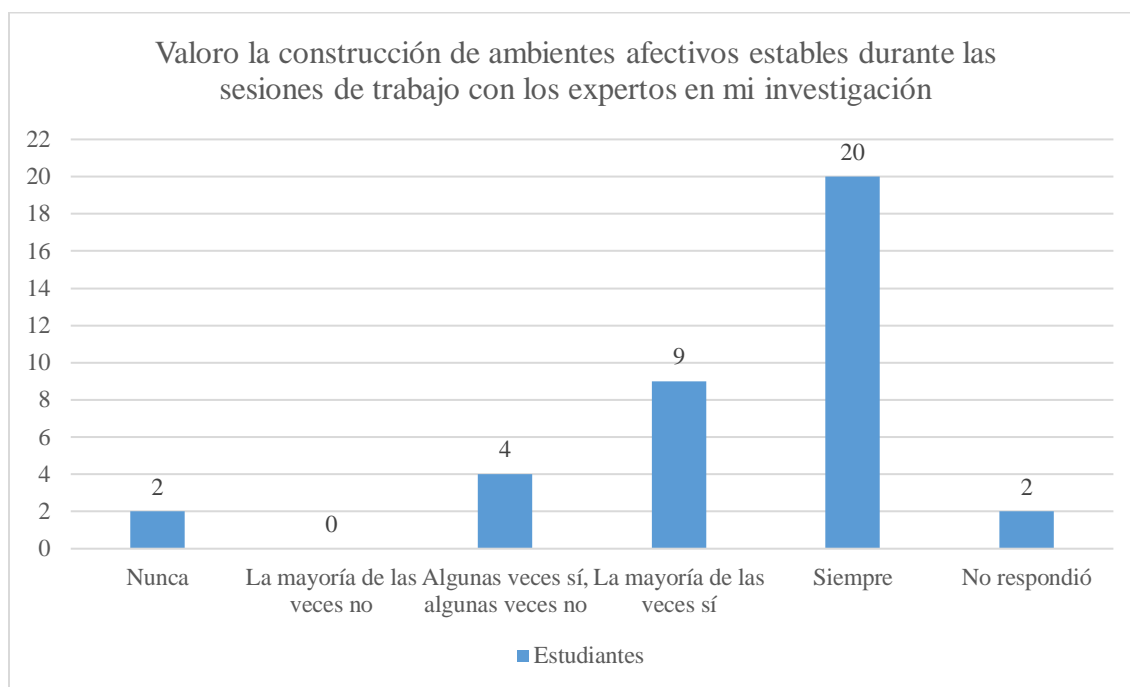
La primera competencia de esta variable se basa en el respeto a todos los involucrados en el proyecto de investigación, es decir, se estima la individualidad y colaboración de cada uno de los participantes (asesores, docentes, compañeros, sujetos de estudio, entre otros). En este eje investigativo, el mayor número de estudiantes. 22 de un total de 37, reportó que siempre valoran el apoyo de cada uno de los sujetos involucrados en su proceso de tesis mientras que 10 alumnos consideraron que la mayoría de las veces también lo hacen. Por otra parte, 4 estudiantes manifestaron que algunas veces sí y algunas veces no aprecian las contribuciones de expertos, pares y/o participantes en general, mientras que 1 alumno afirmó que nunca estima algún tipo de observación externa.

Gráfica 34: Reconocimiento de autorías.



En la competencia referente al reconocimiento de autorías a lo largo del proyecto de investigación, la mayor parte de los participantes, 27 de un total de 37, afirmó que siempre respetan cualquier aportación intelectual de cada uno de los autores utilizados en su tesis. Asimismo, 7 estudiantes consideraron que la mayoría de las veces sí valoran estas contribuciones mientras que 3 alumnos señalaron que algunas veces sí y algunas veces no llevan a cabo esta práctica.

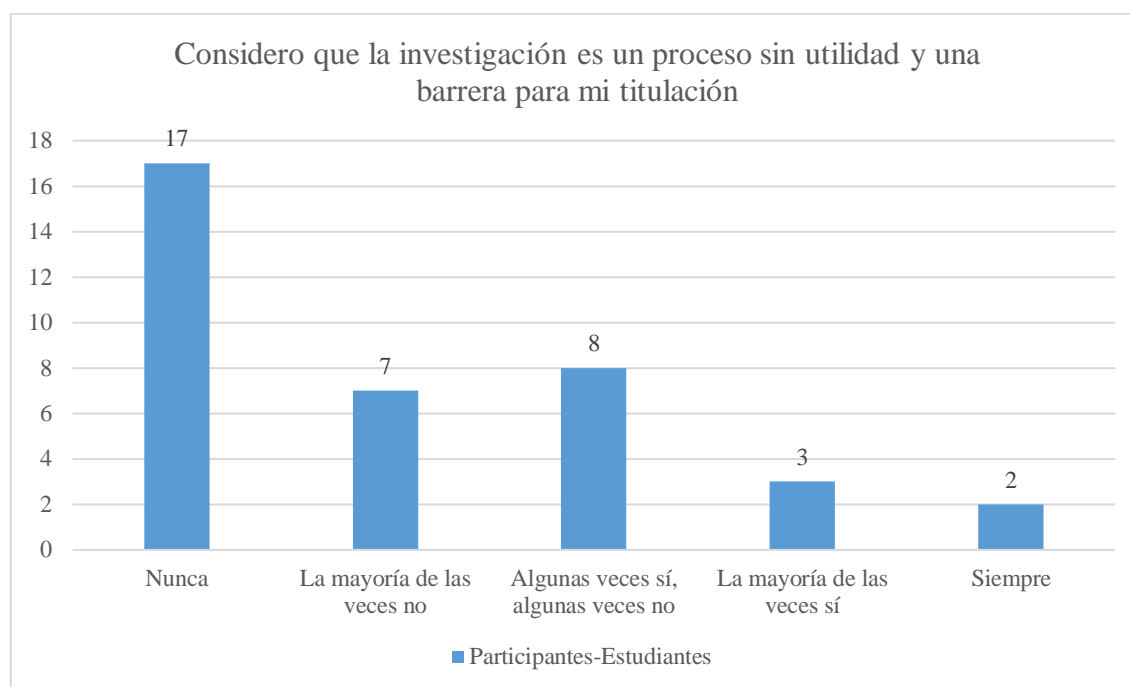
Gráfica 35: Generación de relaciones de respeto.



La siguiente competencia concierne a la generación de ambientes de respeto y confianza mutua con el asesor así como los expertos que guían el proceso de investigación. En esta arista investigativa, el mayor número de participantes, 20 de un total de 37, manifestó que

siempre estiman la construcción de ambientes afectivos de aprendizaje durante las sesiones de trabajo con especialistas. Asimismo, 9 estudiantes señalaron que la mayoría de las veces sí aprecian estos entornos estables de trabajo mientras que 4 alumnos reportaron que algunas veces sí y algunas veces no valoran este clima académico. Finalmente, 2 estudiantes afirmaron que nunca estiman estos ambientes de aprendizaje mientras que otros 2 alumnos no respondieron a este cuestionamiento.

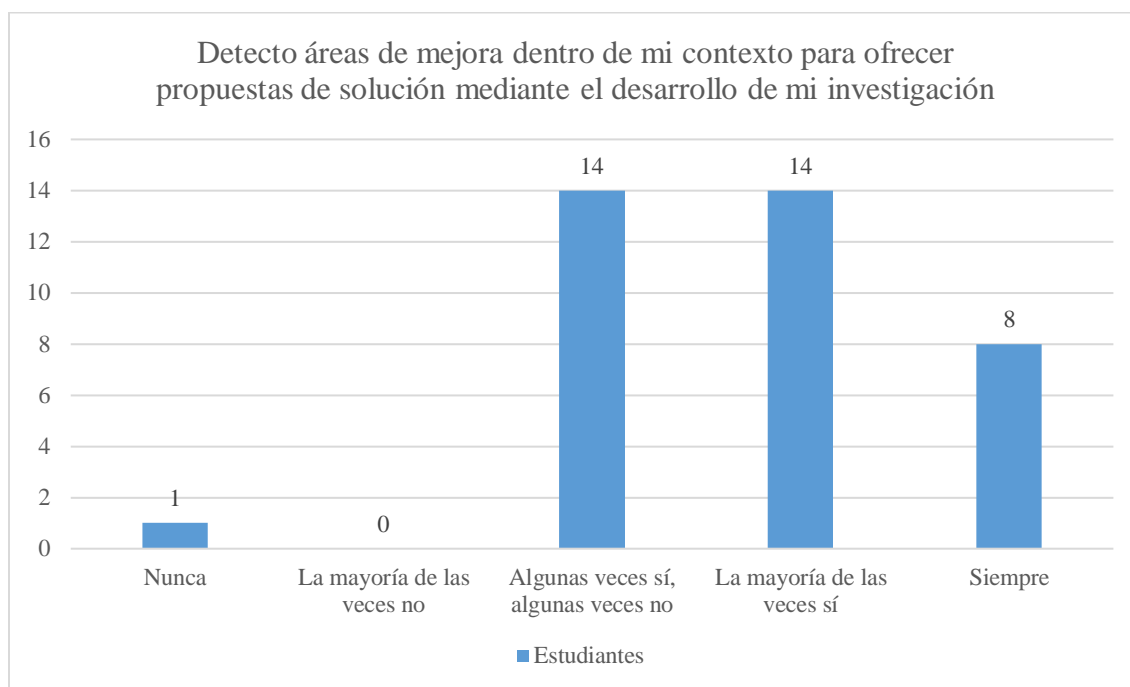
Gráfica 36: Percepción del proceso de investigación.



El próximo planteamiento funcionó como una afirmación desfavorable y de control, la cual sostuvo que la investigación es un proceso sin utilidad y una barrera para la titulación. En este apartado, la mayoría de los participantes, 17 de un total de 37, afirmó que nunca considera el proceso de tesis como una dificultad. Por otra parte, 8 estudiantes reportaron que

algunas veces sí y algunas veces no asumen que el desarrollo de este tipo de proyectos no tiene beneficios para su formación profesional mientras que 7 alumnos señalaron que la mayoría de las veces no observan a la tesis como obstáculo en su vida académica. Finalmente, 3 estudiantes manifestaron que la mayoría de las veces sí piensan que la tesis no es un proceso útil para su formación mientras que 2 alumnos sostuvieron que siempre aprecian a los proyectos de investigación como estériles.

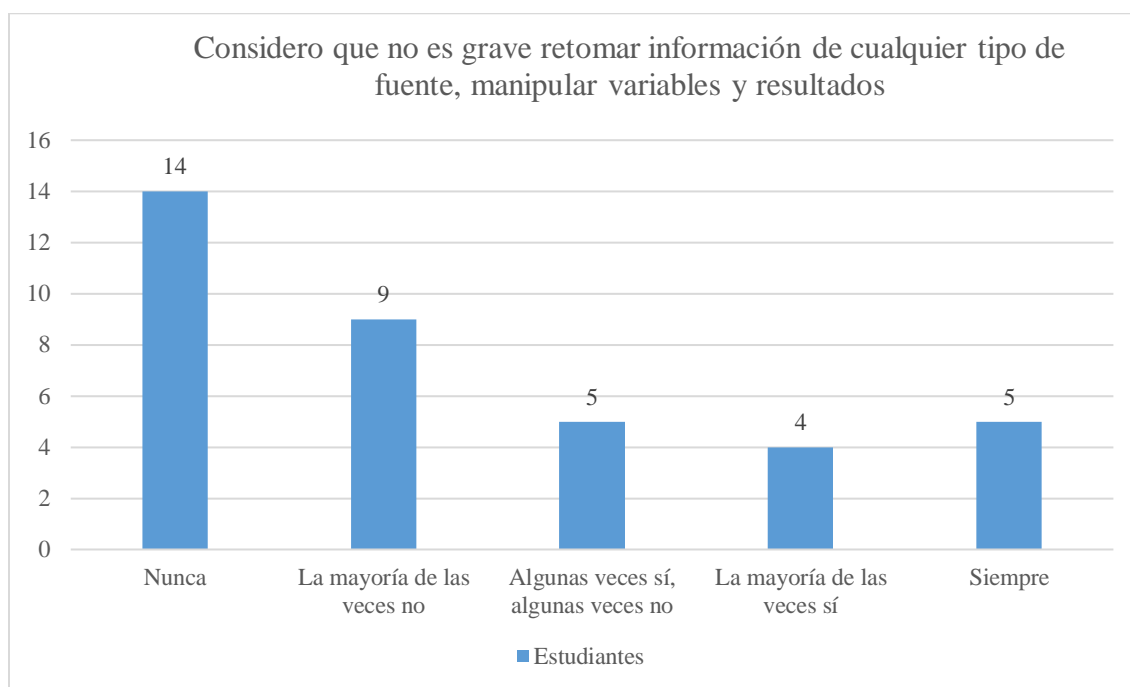
Gráfica 37: Encauzamiento de la investigación hacia objetivos socialmente responsables.



En la competencia basada en el encauzamiento de la investigación hacia la mejora del contexto del estudiante, 14 participantes de 37 señalaron que la mayoría de las veces sí conducen sus proyectos hacia la aportación de propuestas de avance social así como otros 14

alumnos indicaron que algunas veces sí y algunas veces no también llevan a cabo esta práctica. Asimismo, 8 estudiantes manifestaron que siempre buscan la manera de brindar beneficios a su contexto mediante su tesis mientras que 1 solo estudiante reportó que nunca enfoca su proyecto para alcanzar esta finalidad.

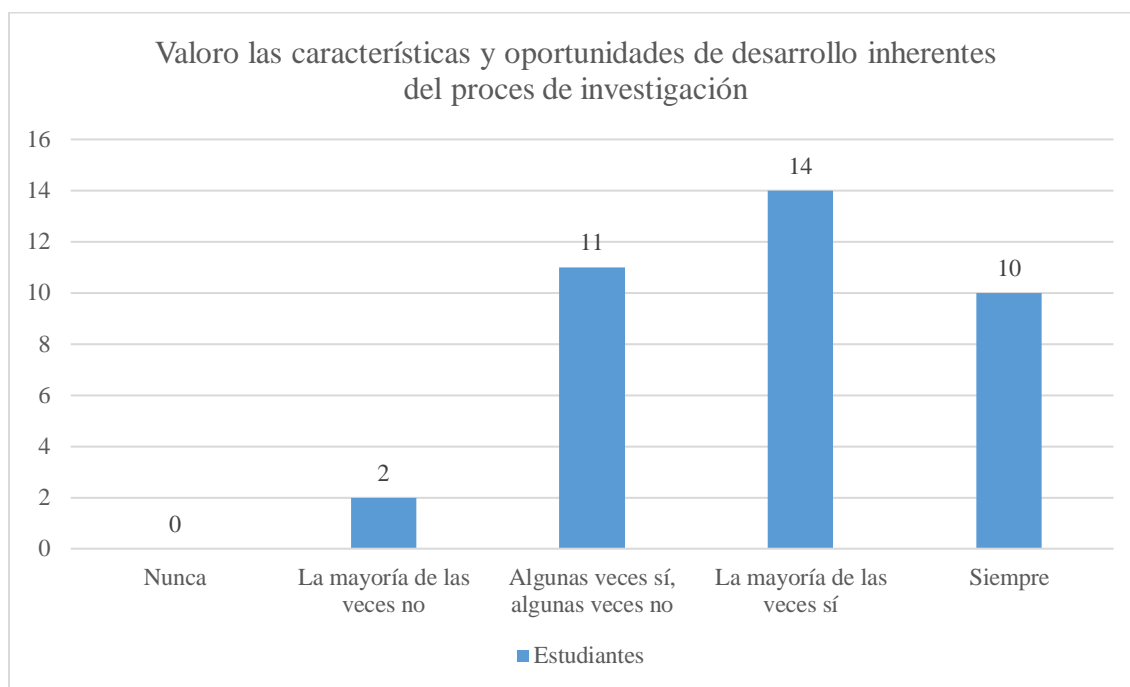
Gráfica 38: Conducción de la investigación de manera ética.



La siguiente afirmación tuvo la finalidad de fungir como un planteamiento desfavorable y de control. Esta sentencia concierne a la nula importancia de aspectos investigativos no éticos, tales como: retomar información de cualquier tipo de fuente, manipular variables y/o resultados. En este apartado el mayor número de estudiantes, 14 de un total de 37, reportó que nunca considera que no es trascendental la falta de ética en el proceso de investigación

mientras que 9 alumnos indicaron que la mayoría de las veces no piensan que no es fundamental conducir el proyecto bajo este tipo de normas implícitas. Asimismo, 5 participantes afirmaron que algunas veces sí y algunas veces no es grave evitar los lineamientos establecidos. Por su parte, 4 estudiantes sostuvieron que la mayoría de las veces sí mientras que otros 5 alumnos señalaron que siempre, no es serio el no cumplir con los aspectos éticos inherentes a los distintos apartados de la investigación.

Gráfica 39: Valoración del desarrollo del proceso de investigación.



Finalmente, en la competencia vinculada con la disposición hacia el proceso de investigación, el mayor número de participantes, 14 de un total de 37, manifestó que la mayoría de las veces sí valoran las características y oportunidades de crecimiento académico inherentes al

desarrollo de la tesis. Asimismo, 11 estudiantes afirmaron que algunas veces sí y algunas no consideran a este tipo de proyectos como valiosos para su formación mientras que 10 alumnos sostuvieron que siempre aprecian a la investigación como una oportunidad de mejora. Por último, 2 participantes reportaron que la mayoría de las veces no relacionan a la tesis con el desarrollo de competencias útiles para su formación.

CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE RESULTADOS

Dentro de este apartado del estudio se examinará la información recolectada mediante el instrumento aplicado a estudiantes quienes se encontraban cursando el seminario de tesis II al momento del estudio. En primer lugar se analizará el nivel desarrollado de competencias investigativas de los estudiantes mediante la autoevaluación de las mismas así como algunas concepciones que poseen sobre la investigación y su proceso de formación. Es importante resaltar que las competencias investigativas previamente evaluadas a través del instrumento fueron clasificadas en seis categorías de acuerdo a sus características específicas, las cuales responden a las habilidades a desarrollar a lo largo del proceso de investigación dentro de la educación superior. Las categorías propuestas son las siguientes: A) crítico-reflexiva, B) teórica-práctica, C) redacción, D) oral comunicativa, E) lingüística en un segundo idioma así como F) ética.

5.1 Categoría crítico reflexiva (variable 1)

Como se ha mencionado previamente en el marco teórico, la categoría crítico-reflexiva se refiere al análisis razonado por parte del estudiante sobre la etapa específica del proceso de investigación en la que se encuentra trabajando con el propósito de tomar decisiones pertinentes relacionadas al estudio. Dentro de la variable crítico reflexiva, se encuentran las siguientes competencias investigativas: delimitación del tema de investigación; problematización; establecimiento de objetivos; formulación de preguntas; formulación de hipótesis; organización de teorías, temas y conceptos; selección de fuentes adecuadas; selección de métodos de investigación; elección de muestreo; desarrollo de variables y dimensiones; interpretación de información; proposición de soluciones así como administración del tiempo para llevar a cabo las actividades relacionadas a la investigación. La siguiente gráfica muestra una visión global de todas las respuestas de los participantes a las competencias que se encuentran incluidas en esta categoría.

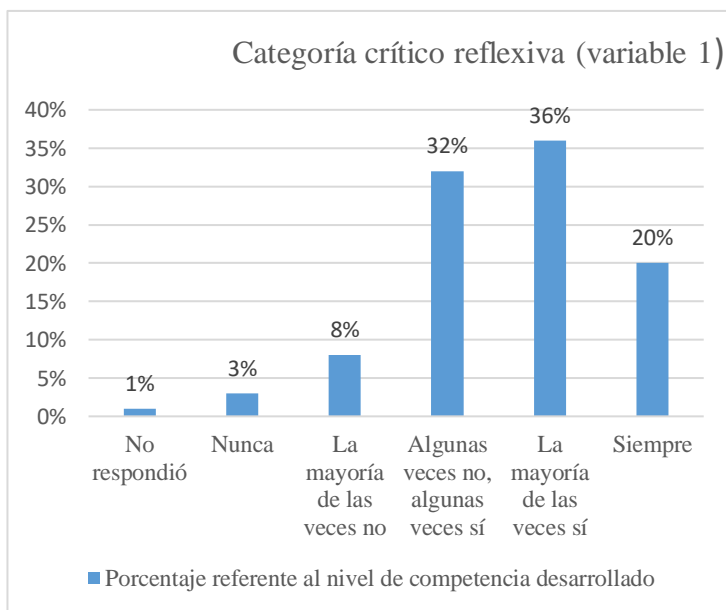


Tabla 2: Estadísticas de las respuestas dadas referentes al nivel de competencia desarrollada para la categoría crítico reflexiva.

Media	3.6
Mediana	4
Moda	4
Desviación Estándar	1

Gráfica 40: Respuestas dadas referentes al nivel de competencia desarrollada para la categoría crítico reflexiva.

Como se puede observar en la tabla anterior, el promedio general del nivel alcanzado del desarrollo de competencia obtenido por los estudiantes fue 3.6 de un total de 5 así como una mediana y moda de 4, lo cual posiciona al conjunto de habilidades investigativas en un desarrollo más cercano a la afirmación “la mayoría de las veces sí”. Asimismo, la desviación estándar se posiciona en 1, lo cual indica una ligera desviación de las puntuaciones con respecto al promedio. Esto se traduce en que la mayoría de los estudiantes consideran que son capaces de manejar frecuentemente las competencias establecidas en esta sección. Por lo tanto, en cuanto al saber, los alumnos perciben que a menudo son capaces de identificar información clave respecto al estudio, lo cual les permite reconfigurar sus concepciones e integrar nuevos conocimientos y perspectivas sobre el quehacer investigativo a su bagaje cultural. Respecto al hacer, los alumnos estiman que pueden examinar distintas posturas y argumentos teóricos a fin de estructurar ideas propias fundamentadas en el análisis de literatura especializada. Concerniente al ser, los estudiantes perciben que la mayoría de las veces pueden evaluar los prejuicios propios con la finalidad de valorar las ideas de expertos, lo cual les permita comprender de mejor manera el proceso de investigación.

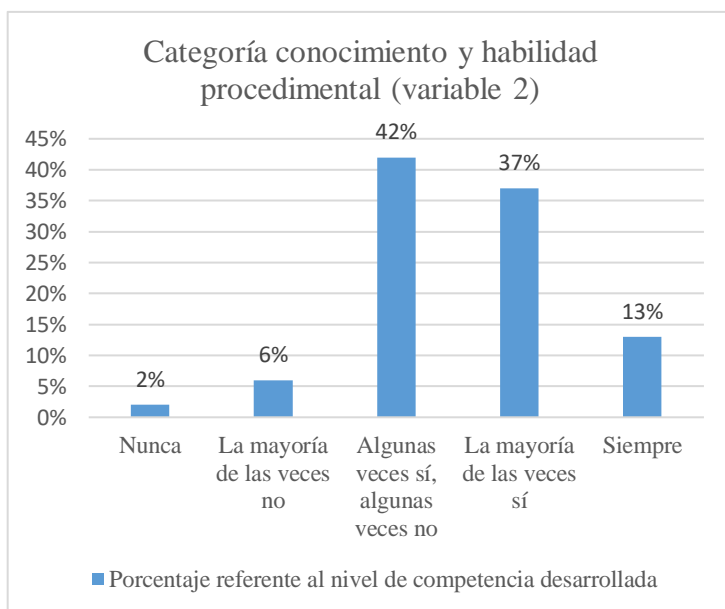
Sin embargo, también es observable que se requiere un fortalecimiento de las mismas, puesto que se puede apreciar que existe un alto porcentaje de estudiantes que reportan un nivel 3 de un total de 5, el cual se refiere a la afirmación “algunas veces no, algunas veces sí” en cuanto al manejo de este grupo de competencias. Entre las competencias que se reportan con el índice más bajo de nivel de desarrollo se encuentran: comparar distintos métodos de investigación para la elección oportuna del mismo así como programar actividades de acuerdo al tiempo y esfuerzo requerido para cumplir con cronogramas de la investigación.

En el caso del método de investigación, Sosa (1990) lo define como “un procedimiento racional de dar respuesta a una serie de incógnitas, entendiendo su origen, su esencia y su relación con uno o varios efectos” (p. 45). Por consiguiente, es esencial fortalecer esta competencia investigativa, puesto que el estudiante requiere conocer las características precisas de cada uno de los métodos en aras de elegir el que le permita conocer la realidad de manera más clara respecto a su objeto de estudio.

Por otro lado, concerniente a la programación de actividades investigativas, Arias (1999) sostiene que “la investigación es un proceso libre y creativo; sin embargo, esto no significa que carezca de sistematicidad y/o planificación, lo cual se concreta en el proyecto de investigación”. Consecuentemente, la organización de las tareas investigativas dentro de la vida universitaria juega un papel muy importante, ya que puede fungir como detonador de la concreción del proyecto, por lo que se considera necesario dentro de los seminarios de investigación enfatizar este aspecto inherente al proceso de indagación así como coadyuvar al estudiante en el establecimiento de espacios y horarios destinados a su proyecto, pues dentro del contexto contemporáneo, los estudiantes universitarios frecuentemente reportan que se encuentran saturados tanto de tareas académicas como otros tipo de responsabilidades dentro de los últimos estadios de la licenciatura.

5.2 Categoría conocimiento y habilidad procedimental (variable 2)

Referente a la categoría de conocimiento y habilidad procedimental se define como el desarrollo y uso de conocimientos necesarios concernientes a las distintas fases del proceso de investigación a fin de aplicar en la planeación y elaboración de los distintos aspectos prácticos inherentes al proyecto. Dentro de esta clasificación se observan las siguientes competencias investigativas: conocimiento sobre conceptos base para el establecimiento de la investigación; conocimiento sobre recursos para recabar literatura científica; elaboración de instrumentos; planeación de actividades para la aplicación de los instrumentos así como manejo de fundamentos metodológicos y análisis de información. Los resultados de la autoevaluación de los estudiantes se pueden visualizar mediante la siguiente gráfica y tabla.



Gráfica 41: Respuestas dadas referentes al nivel de competencia desarrollada para la categoría conocimiento y habilidad procedimental.

Tabla 3. Estadísticas de las respuestas dadas referentes al nivel de competencia desarrollada para la categoría conocimiento y habilidad procedimental.

Media	3.6
Mediana	3.5
Moda	4
Desviación Estándar	0.9

Los resultados muestran que el promedio general de los estudiantes en cuanto a este conjunto de competencias investigativas es de 3.6 de un total de 5 así como una mediana de 3.5 y moda con una desviación estándar que se ubica en 0.9, lo cual indica una ligera desviación del promedio. Esto nos conduce a la interpretación de que los alumnos son capaces de manejar esta categoría de habilidades la mayoría de las veces. Sin embargo, también se puede apreciar que la respuesta con el porcentaje más alto fue la que se refiere a “algunas veces sí, algunas veces no”, lo cual representa que la mayoría de los estudiantes no siempre se siente capaz de dominar los conocimientos y fundamentos respecto al proceso de investigación para ponerlos en práctica.

Por lo tanto, de manera general se requiere fortalecer en cuanto al saber de este conjunto de competencias, la identificación de los conceptos básicos de cada apartado del proceso de investigación con la finalidad de tomar decisiones prácticas y adecuadas. En el hacer, la utilización de conocimientos y procedimientos más adecuados al estudio para la elaboración de los distintos apartados del documento e instrumentos. Por su parte, dentro del ser, valorar los conocimientos adquiridos y puestos en práctica así como respetar las ideas de todos los involucrados en el estudio.

De manera particular, algunas de las competencias que resultaron con los porcentajes de nivel de desarrollo más bajos fueron: la elaboración del instrumento y análisis de la información, el conocimiento relacionado con la utilización de los fundamentos metodológicos así como la falta de claridad en el desarrollo de algunos apartados de la investigación.

En lo que respecta a la elaboración del instrumento y análisis de la información, es fundamental tener un instrumento que cuente con características específicas que giren en torno al objeto de estudio así como el contexto a fin recolectar información precisa que ayude al estudiante a llevar a cabo un análisis eficiente basado en datos válidos y confiables. Corral (2009) afirma que “es imperativo saber si el instrumento a diseñar nos ayudará a contar con información útil y fidedigna sobre el problema de estudio”. Por lo tanto, es necesario conocer las características específicas de los distintos instrumentos que podrían ser utilizados en la investigación del área profesional así como contrastar sus ventajas y desventajas para elegir la opción más pertinente de acuerdo a las necesidades y particularidades del estudio.

Por otra parte, otra arista a que requiere fortalecimiento dentro del proceso de investigación es el conocimiento de la metodología así como de los distintos apartados que conforman un proyecto de investigación. La metodología es el conjunto de procedimientos y medios a seguir a lo largo del proceso investigativo, el cual permitirá al estudiante generar conocimiento. Asimismo, Gómez S. (2012) afirma que “el investigador debe tener una metodología que le permita actuar de manera ordenada, organizada y sistemática” (p. 11). De lo contrario, Pérez Serrano (1994) sostiene que el diseño de una estrategia de actuación sin un dominio conceptual previo podría conducirnos a una interpretación y análisis de datos un tanto dudosa y posiblemente imprecisa.

5.3 Categoría redacción (variable 3)

La competencia de redacción se refiere al uso preciso de las normas del lenguaje escrito relativas a la composición del trabajo de investigación. En esta arista se encuentran clasificadas las siguientes competencias investigativas: integración de información de distintas fuentes bibliográficas; uso de citas textuales; discusión de resultados; presentación de conclusiones así como uso de normas de escritura para formatos estándares de publicación de textos. La siguiente gráfica muestra la autoevaluación de los estudiantes.

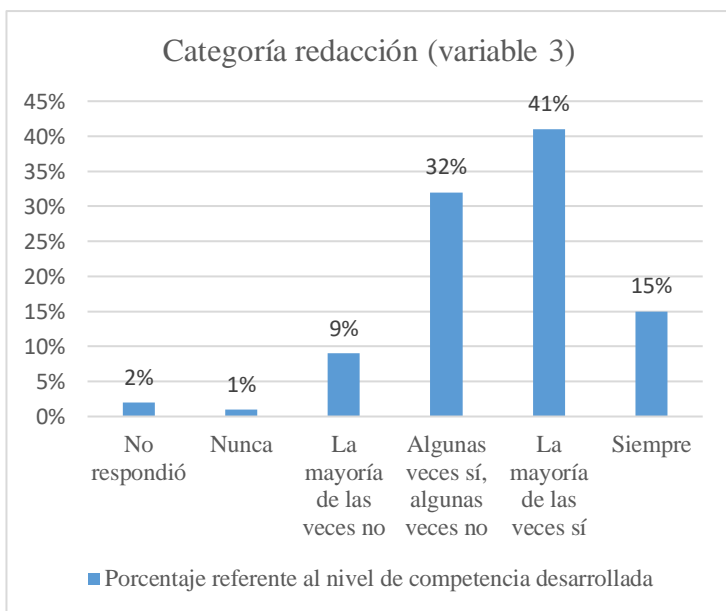


Tabla 4: Estadísticas de las respuestas dadas referentes al nivel de competencia desarrollada para la categoría redacción.

Media	3.5
Mediana	4
Moda	4
Desviación Estándar	1

Gráfica 42: Respuestas dadas referentes al nivel de competencia desarrollada para la categoría redacción

Las respuestas de los estudiantes arrojan un promedio de 3.5 de un total de 5 así como una mediana y moda de 4 con una desviación estándar se posiciona en 1, lo cual indica una ligera desviación de la media. Estos datos hacen referencia a que los alumnos consideran que la mayoría de las veces son capaces de manejar este conjunto de competencias. Por

consiguiente, concerniente al saber, los estudiantes consideran que frecuentemente son capaces de reconocer los elementos gramaticales, morfo-sintácticos y semánticos de su lengua a fin de aplicarlos correctamente en la redacción de su proyecto. En el hacer sostienen que la mayoría de las veces pueden utilizar los lineamientos adecuados de producción de textos científicos. Por último, concerniente al ser, los alumnos estiman el uso correcto de las normas de escritura para a fin de transmitir argumentos e ideas claros respecto a su investigación.

Por otra parte, los estudiantes reportan enfrentar mayores problemas en la construcción de argumentos sólidos para sustentar sus ideas así como el uso de normas de escritura. Concerniente a la argumentación, Leal (2017) sostiene que gran parte del contenido de los estudios e informes de investigación, tales como avances y proyectos de tesis institucionales, artículos, revistas, entre otros, se encuentran completamente ligados a la argumentación como herramienta fundamental de su desarrollo y presentación.

El desarrollo de la habilidad para argumentar es una pieza clave en el engranaje que conforman las competencias investigativas, ya que esta competencia es aplicada durante todo el proceso y tiene el poder de lograr la aceptación o rechazo del análisis y propuestas llevadas a cabo en la investigación. Esta habilidad es indispensable en la concreción de cualquier propuesta y/o proyecto, por lo que se requieren revisar las mallas curriculares y los programas de estudio a fin de adecuarlos al desarrollo de la redacción, en especial la argumentación, puesto que este tipo de competencias deben permear como eje transversal en la educación superior. Asimismo, se recomienda a los docentes incentivar estas habilidades y dejar de lado

la creencia de que estas competencias ya han sido desarrolladas en niveles académicos y/o estadios de las licenciaturas anteriores así como comenzar y/o continuar trabajando en la transversalidad, ya que ningún sistema de educación trabaja de manera aislada y no es posible alcanzar mejoras sin la contribución de todos los actores educativos involucrados.

En cuanto al uso de normas de escritura, Gómez J. (1998) manifiesta que todo trabajo de tesis debe ceñirse a las convenciones escritas de cualquier trabajo de investigación así como a los lineamientos tanto académicos como administrativos de la institución donde se produce. Por lo tanto, se considera esencial la apertura de espacios donde se pueda contar con un material claro que ejemplifique el uso de las versiones más recientes de las normas de escritura solicitadas tanto en el ámbito global como institucional para la presentación del proyecto de tesis a fin de maximizar el tiempo dentro y fuera del aula, lo cual permita a los estudiantes enfocar su atención en otras actividades relacionadas a su estudio.

5.4 Categoría oral comunicativa (variable 4)

La competencia oral comunicativa hace referencia al uso de manera clara y precisa de las normas del lenguaje oral con la finalidad de intercambiar ideas y resultados referentes a la investigación así como participar en los procesos de divulgación científica. Dentro de esta categoría, se encuentran las siguientes competencias investigativas: desarrollo de la expresión verbal, claridad así como divulgación de resultados. Las respuestas de los estudiantes concernientes a esta categoría se pueden visualizar en la siguiente gráfica.

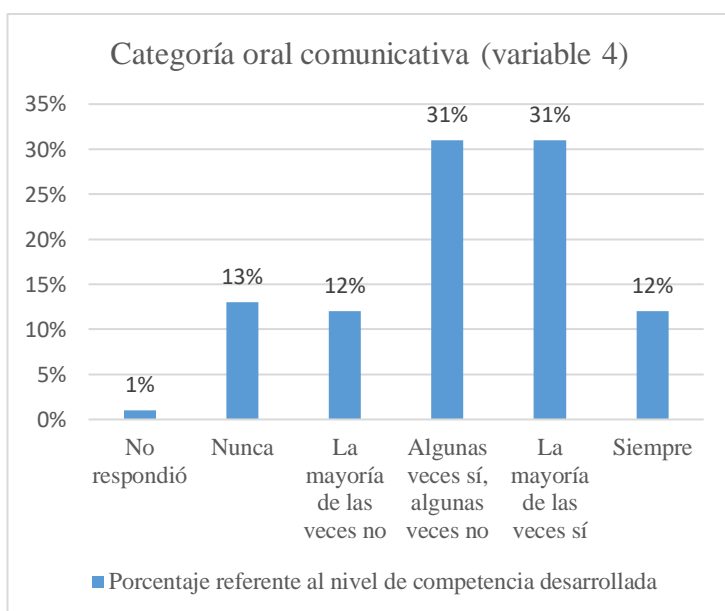


Tabla 5: Estadísticas de las respuestas dadas referentes al nivel de competencia desarrollada para la categoría oral

Media	3.1
Mediana	3
Moda	3
Desviación Estándar	1.2

Gráfica 43: Respuestas dadas referentes al nivel de competencia desarrollada para la categoría oral comunicativa

Los resultados de la autoevaluación respecto a esta categoría muestran una media general de 3.1 de un total de 5 así como así como una mediana y moda de 3 con una desviación estándar localizada en 1.2, lo cual indica una ligera desviación de la media. Los datos anteriores

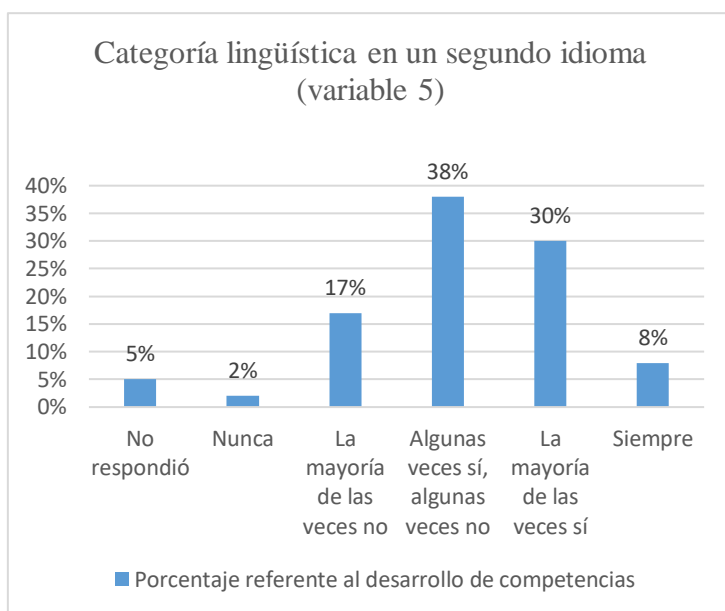
indican una inclinación hacia la afirmación “algunas veces sí, algunas veces no” en cuanto al desarrollo de esta habilidad. Este hecho posiciona a los estudiantes ante un área de oportunidad para el fortalecimiento de este conjunto de competencias. En el saber, se busca fortalecer la identificación del lenguaje científico a fin de transmitir ideas coherentes en espacios destinados a la divulgación de los proyectos. Respecto al hacer, se requiere mejorar el uso de los elementos lingüísticos orales a fin de lograr diálogos claros y asertivos entre todos los involucrados en el proyecto. Finalmente, en el ser, es necesario valorar todas las observaciones realizadas en aras de mejorar la investigación a través de los canales de comunicación y presentación de avances de tesis generados a lo largo del proceso de tesis.

Las competencias con menor desarrollo de acuerdo a los estudiantes fueron las siguientes: falta de dominio de los elementos de la comunicación oral así como la divulgación de resultados. Los estudiantes consideran que frecuentemente experimentan debido a la falta de desarrollo de la expresión oral, lo cual se encuentra relacionado con la poca oportunidad de exponer sus proyectos en distintos espacios destinados a la divulgación de la investigación. Martínez S. (2011) afirma que la divulgación es inherente al quehacer científico, así como es una valiosa oportunidad para incrementar los conocimientos de todos los actores involucrados en la investigación y de la comunidad científica. Por consiguiente, la participación de los estudiantes en espacios de divulgación científica es una experiencia inigualable y enriquecedora para el desarrollo de su habilidad oral, puesto que les otorga la posibilidad de intercambiar ideas así como aprender de expertos y/o pares. Las instituciones de educación superior deben destinar espacios de intercambios de ideas dentro del aula, generar eventos internos para la presentación de los avances de los proyectos así como buscar

la vinculación con otras universidades para fomentar la divulgación de la investigación tanto de manera oral como escrita con la finalidad de fortalecer estas competencias.

5.5 Categoría lingüística en un segundo idioma (variable 5)

La habilidad lingüística en un segundo idioma hace referencia al uso de forma correcta de los componentes lingüísticos de una lengua extranjera con la finalidad de presentar los avances y resultados del estudio de manera tanto oral como escrita. Los resultados de la autoevaluación de los estudiantes pueden observarse en la siguiente gráfica.



Gráfica 44: Respuestas dadas referentes al nivel de competencia desarrollada para la categoría lingüística en un segundo idioma

Tabla 6: Estadísticas de las respuestas dadas referentes al nivel de competencia desarrollada para la categoría lingüística en un segundo idioma.

Media	3
Mediana	3
Moda	3
Desviación Estándar	1.2

Las respuestas de los estudiantes concernientes a esta variable muestran un promedio de 3 de un total de 5 así como una mediana y una moda de 3 con una desviación estándar que se ubica en 1.3, lo cual muestra una ligera desviación de las puntuaciones con respecto a la media. Estos datos representan una predilección por la afirmación “algunas veces sí, algunas veces no” respecto al manejo de este grupo de competencias investigativas, lo cual muestra

que se requiere un fortalecimiento en esta variable, en el caso del ser, se necesita solidificar el conocimiento de los componentes lingüísticos de una segunda lengua. Concerniente al hacer, es esencial emplear los elementos morfo-sintácticos semánticos de manera correcta en la comunicación oral y escrita. Por último, es necesario valorar una segunda lengua, especialmente el inglés al ser considerada una lengua franca en el campo de la investigación, con el objetivo de promover la investigación científica a nivel global.

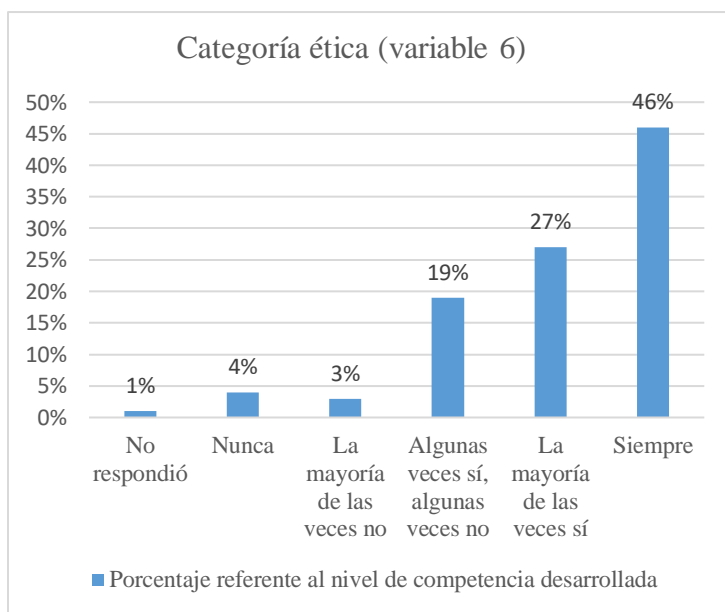
De manera particular, los estudiantes reportan que la falta de dominio de los componentes lingüísticos en un segundo idioma es un obstáculo durante el desarrollo de su tesis, ya que es requisito fundamental dentro de la Facultad de Lenguas llevar a cabo este proceso en una segunda lengua. Niño-Puello (2013) afirma que el inglés es el idioma predilecto de los investigadores para comunicar sus hallazgos a nivel mundial, por lo que es indispensable el dominio de esta lengua en busca de incrementar el intercambio de conocimientos científicos así como reconocimiento e impacto de las investigaciones realizadas en beneficio de la comunidad científica y sociedad en general.

Por lo tanto, las instituciones de educación superior requieren fortalecer sus programas concernientes al desarrollo de una segunda lengua, ya que en el mundo globalizado contemporáneo es primordial el desarrollo de esta competencia si se desea ser parte de la comunidad científica. Los programas educativos deben poner mayor énfasis en el desarrollo de habilidades lingüísticas productivas, tales como la producción escrita y oral, en contextos cotidianos y especializados que le permitan al estudiante contar con las herramientas adecuadas para desenvolverse dentro de la esfera global. Sin embargo, para lograr esta meta,

también es necesario, revisar los programas de lengua extranjera desde la educación básica hasta la superior para verificar la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje con el propósito de solidificar la adquisición de las habilidades lingüísticas y evitar la repetición de contenidos a lo largo de la trayectoria estudiantil en aras de desarrollar competencias que le resulten útiles al estudiante en los distintos estadios de su vida.

Categoría Ética (variable 6)

El eje de la ética se refiere a la conducción de la investigación basada en valores y actitudes que promuevan ambientes de aprendizaje y relaciones interpersonales de respeto mutuo entre todos los involucrados en el proceso de investigación. Entre las competencias investigativas dentro de esta categoría, se encuentran: respeto a los participantes y expertos inmersos en el ‘estudio; reconocimiento de autorías; generación de relaciones de respeto y confianza mutua con los asesores del proyecto; encauzamiento de la investigación hacia objetivos socialmente responsables; evadir la manipulación de variables y/o resultados así como disposición hacia el desarrollo del proceso de investigación. En la siguiente gráfica se puede visualizar el conjunto de respuestas de estudiantes respecto a esta variable.



Gráfica 45: Respuestas dadas referentes al nivel de competencia desarrollada para la categoría ética

Tabla 7: Estadísticas de las respuestas dadas referentes al nivel de competencia desarrollada para la categoría ética.

Media	4
Mediana	4
Moda	5
Desviación Estándar	1.2

Los resultados de esta variable muestran una media aritmética de 4 de un total de 5 así como una mediana de 4 y moda de 5 con una desviación estándar se posiciona en 1.2, lo cual indica una ligera desviación de las puntuaciones con respecto al promedio. Por lo tanto, la información anterior representa una predilección de los estudiantes por la afirmación “siempre”, lo cual muestra en cuanto al saber que los estudiantes distinguen las normas morales del proceso de investigación. Concerniente al hacer, actúan de manera respetuosa estimando y otorgando el crédito correspondiente a las aportaciones de cada uno de los involucrados en su proyecto de tesis. Finalmente, en el ser, asumen responsabilidad social para contribuir al desarrollo de su contexto mediante su investigación.

Es importante enfatizar que los estudiantes muestran una alta valoración por los aspectos éticos inherentes a la investigación, lo cual otorga una gran responsabilidad a los docentes y tutores de estas asignaturas para fomentar en los estudiantes, durante cada sesión de trabajo, este tipo de conducción de investigación a fin de no perder de vista estos aspectos y así, estimular las buenas prácticas y la motivación para desarrollar investigación en el nivel superior. Diez y Farhat (2017) sostienen que la ética tiene una gran importancia en el sistema académico y científico así como afirman que este término va más allá de reglas explícitas, las cuales tienen una mayor relación con los valores que se deben inculcar dentro de los sistemas educativos mediante la figura de los distintos actores y su actuar cotidiano.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A partir del análisis de la literatura concerniente al enfoque por competencias y las competencias investigativas, la propuesta de clasificación de las mismas, la identificación de sus indicadores así como su evaluación dentro del ámbito universitario, se ha logrado responder a la pregunta de investigación que guio este estudio así como se han alcanzado algunas consideraciones, las cuales podrían ser tomadas en cuenta dentro del ámbito de la educación superior con el propósito de fortalecer el desarrollo de estas competencias en los programas de investigación de las distintas instituciones. Por lo tanto, este apartado tiene como propósito presentar la respuesta a la pregunta de investigación del proyecto así como recomendaciones y conclusiones derivadas del proceso.

Con la finalidad de conducir este proyecto, se formuló una pregunta de investigación que fungió como eje principal en torno al cual se organizaron y realizaron las tareas investigativas, dicha pregunta fue la siguiente:

¿Cuál es el nivel de desarrollo de la competencia investigativa en los alumnos dentro de los programas de los seminarios de investigación I y II de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés?

La respuesta a esta pregunta de investigación se presenta a continuación por medio de una tabla general que contiene la frecuencia de la autoevaluación de los participantes respecto al instrumento basado en la escala Likert que les fue aplicado así como un breve análisis de

cada variable de las competencias investigativas a fin de fortalecer el proceso de desarrollo de las mismas.

Tabla 8: Percepción general de los estudiantes por categoría del desarrollo de sus competencias investigativas

Categoría	No respondió	1=Nunca	2=La mayoría de las veces no	3=Algunas veces sí, algunas veces no.	4=La mayoría de las veces sí	5=Siempre
1.- C.R.	1%	3%	8%	32%	36%	20%
2.- C.H.P.	0%	2%	6%	41%	36%	15%
3.- R.	2%	1%	9%	32%	41%	15%
4.- C.O.	1%	13%	12%	31%	31%	12%
5.- E.	1%	4%	3%	19%	27%	46%

Diseño propio.

Como se puede observar en la tabla anterior, los alumnos comparten la percepción de un desarrollo de competencias investigativas incompleto, ya que la mayor parte de sus respuestas se encuentra situada en las aseveraciones “algunas veces sí, algunas veces no” y “la mayoría de las veces sí” así como la media de sus contestaciones se localiza en el 3.6 de 5 en la escala de autoevaluación de desarrollo de competencias investigativas. Por lo tanto, se requieren fortalecer todos los ejes correspondientes a estas competencias a fin de mejorar

el proceso y los resultados de las investigaciones. Sin embargo, existen algunas aristas que requieren una consideración urgente, ya que los estudiantes reportan que fungen como barreras de la concreción de sus proyectos.

En la **categoría crítico reflexiva (variable 1)**, los estudiantes reportaron que la elección del tema de investigación y el instrumento de recolección de datos, así como la organización de actividades inherentes al desarrollo de un proyecto de tesis representan una dificultad en su proceso. Por consiguiente, se recomienda diseñar estrategias y actividades de aprendizaje iniciales dentro de los seminarios de investigación, tales como: redes semánticas, lluvias de ideas, esquemas, diagramas, visitas guiadas a la bibliotecas, entre otras, que ayuden al estudiante a elegir un tema de investigación con el que realmente se sientan comprometidos y cómodos, así como acompañar al alumno en este proceso para procurar disminuir los índices de sentimientos negativos que se puedan generar desde el inicio de un proyecto, ya que la selección de un tema puede resultar un elemento detonante en la concreción de cualquier tesis.

Por otra parte en cuanto a la selección de un instrumento adecuado a la investigación, se sugiere que las materias relacionadas con la metodología de la investigación se encuentren ligadas y precedan a los seminarios de tesis. Asimismo, se considera necesario el diseño o la adaptación de materiales institucionales claros que contengan las características clave de los distintos instrumentos a fin de ayudar a analizar diferentes posibilidades y vincularlas con las particularidades de cada proyecto, ya que en ocasiones los estudiantes mencionaron que encuentran contradicciones en el material bibliográfico sobre este tema, lo cual termina por

desviar y/o confundir su elección, así como señalaron que a menudo los docentes asumen que la mayoría de los estudiantes es capaz de manejar estos aspectos metodológicos.

Además, se sugiere la vinculación de estudiantes con expertos en el área de su tema a fin de recibir recomendaciones para la selección y diseño de su instrumento para posteriormente, llevar a cabo un jueceo y/o validación de manera adecuada. Sin embargo, es necesario resaltar que dentro de la facultad es visible una falta de docentes-investigadores, ya que al momento del estudio, solamente cuatro profesores pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores. Los docentes de las asignaturas del área de investigación a menudo no cuentan con la experiencia y recursos suficientes para la impartición de estos seminarios, ya que se encuentran profesores frente a grupo de distintas categorías institucionales: hora clase, medio tiempo, tiempo completo o profesor-investigador. Por lo tanto, se recomienda otorgar la carga académica en el área investigación a docentes que cuenten con una trayectoria dentro de este ámbito, así como promover el estudio de posgrados, estancias tanto nacionales como internacionales, diplomados, cursos de especialización y publicaciones que coadyuven al personal académico a fortalecer sus propias competencias investigativas a fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, concerniente a la programación de actividades investigativas, se recomienda coadyuvar al estudiante a reflexionar sobre el tiempo inherente que conlleva el conducir una investigación y cada uno de sus apartados, así como a establecer un cronograma de actividades mediante el análisis de espacios y horarios destinados a su proyecto, pues dentro del contexto contemporáneo y en los últimos estadios de la licenciatura, los estudiantes deben

asumir distintas responsabilidades, tales como: el servicio social, prácticas profesionales, búsqueda de un primer empleo, entre otras. Asimismo, se plantea la posibilidad de procurar descargar de asignaturas a los alumnos en los últimos semestres, a fin de que logren dedicar más tiempo a su tesis, ya que los estudiantes universitarios señalaron con frecuencia que se encuentran saturados tanto de tareas académicas como otros tipos de responsabilidades, lo cual consideran una barrera para la concreción del proyecto.

En lo que respecta a la **categoría conocimiento y habilidad procedimental (variable 2)**, las competencias que resultaron con los porcentajes de nivel de desarrollo más bajos fueron: la elaboración del instrumento y análisis de la información, el conocimiento relacionado con la utilización de los fundamentos metodológicos, así como la falta de claridad en el desarrollo de algunos apartados de la investigación. En síntesis, los estudiantes consideraron que enfrentan problemas con los aspectos metodológicos por falta de conocimiento y/o habilidad. Por lo tanto, el material de apoyo seleccionado para conducir los cursos de seminarios de investigación se vuelve parte fundamental del proceso, ya que éste tiene el poder y el objetivo de ayudar a clarificar las deficiencias y/o dudas de los estudiantes, por lo que se recomienda a los cuerpos académicos de cada institución de educación superior trabajar en conjunto a fin de diseñar una antología y/o alguna plataforma electrónica con explicaciones concretas sobre los aspectos metodológicos inherentes al desarrollo de una investigación en su área de conocimiento específica así como una serie de ejercicios que ayuden a los estudiantes a fortalecer las competencias necesarias en cada uno de los apartados de la tesis.

Concerniente a la **variable redacción (variable 3)**, los estudiantes reportaron enfrentar mayores problemas con la argumentación, así como el uso de las normas de escritura para textos académicos. Por consiguiente, se recomienda la verificación de las mallas curriculares, los contenidos y actividades empleados en las distintas asignaturas que forman los programas de estudio para buscar la manera de incrementar los proyectos escritos argumentados con la finalidad de fortalecer esta competencia. Asimismo, se plantea la retroalimentación formativa como una de las principales fuentes de mejora de los trabajos escritos, puesto que algunos participantes señalaron que muy pocas veces reciben este tipo de información correctiva a fin de detectar áreas de oportunidad en esta competencia. En cuanto al uso de normas de escritura, es fundamental establecer lineamientos institucionales claros y concretos para todos los trabajos escritos desarrollados en la licenciatura y explicarlos dentro de las primeras asignaturas relacionadas a la redacción con el propósito de lograr una familiarización y un dominio progresivo por parte del estudiante.

Referente a la **categoría comunicación oral (variable 4)**, los estudiantes señalaron que la mayoría de las veces no cuentan con espacios de divulgación científica para presentar sus proyectos y mejorar esta competencia. Por lo tanto, se sugiere la apertura de dichos espacios mediante semanas dedicadas a la investigación y/o coloquios internos enfocados al dialogo entre pares y expertos a fin de familiarizar al alumno con escenarios más cercanos a la realidad, así como fortalecer tanto la habilidad oral como la calidad de los proyectos. Además, se recomienda la vinculación con otras instituciones de educación superior para crear y/o fortalecer las redes de investigación con el propósito de crear más eventos que brinden a los estudiantes la oportunidad de divulgar sus tesis.

Por último, los estudiantes comentan el deseo de mantener un contacto más estrecho con expertos y tutores a fin de dialogar constantemente sobre los avances de su investigación y así, ser capaces de comprender mejor el desarrollo de su proceso de tesis, así como la configuración y reconfiguración de sus saberes en aras de lograr un mayor entendimiento de su proyecto. Por lo tanto, se recomienda la apertura de talleres de investigación en donde se logre dialogar sobre los avances de los proyectos con el propósito de identificar y solucionar de manera más precisa las dificultades del proceso de tesis.

En cuanto a la **categoría habilidad lingüística en un segundo idioma (variable 5)**, los estudiantes consideraron que enfrentan una falta de dominio de los distintos componentes y características que conforman una segunda lengua. Por consiguiente, se sugiere analizar los programas de estudio de las asignaturas encaminadas al desarrollo del segundo idioma con el propósito de verificar la cobertura y vinculación de contenidos, así como la dosificación y el andamiaje de los mismos. Por otra parte, se recomienda que en las materias encargadas de desarrollar los distintos elementos lingüísticos de un segundo idioma, tales como: morfología y sintaxis, semántica, pragmática, entre otras, se fortalezcan los aspectos prácticos, puesto que algunos participantes mencionaron que dominan estos componentes solo a nivel teórico.

Por último, en la **categoría ética (variable 6)**, los estudiantes reportaron tener una gran apreciación hacia este aspecto inherente de la investigación, por lo que los docentes encargados de estas asignaturas deben mostrar un alto sentido ético mediante la operacionalización de sus valores y actitudes en la conducción de su clase. Asimismo, se deben destinar momentos dentro del aula para dialogar sobre la importancia de la

investigación en el mundo contemporáneo, así como la relevancia de los aspectos éticos de la misma y cómo conducirse bajo estos parámetros implícitos en el desarrollo de este tipo de proyectos.

Finalmente, se presenta una serie de conclusiones resultantes del proceso de esta investigación. En primer lugar, las competencias investigativas contenidas en este documento pueden servir como base para la clasificación de las habilidades a desarrollar a través de las materias relacionadas con la investigación en la estructura curricular de las distintas instituciones de nivel superior. Sin embargo, es primordial partir de un análisis contextualizado de los procesos de investigación de cada programa de estudios, ya que cada experiencia de aprendizaje debe responder a las necesidades específicas de cada institución y sus estudiantes.

Por otra parte, el enfoque y la evaluación por competencias continúa siendo un desafío para las instituciones de educación superior, ya que aunque se ha comenzado a trabajar de este modo desde hace algunos años, todavía no se han desarrollado instrumentos ni estrategias suficientes para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y/o evaluación formativa basada en el desarrollo de competencias debido a la dificultad en el cambio de filosofía docente que esto significa. Es necesario continuar con estudios concretos basados en el desarrollo de competencias específicas de cada una de las asignaturas que componen a la estructura curricular de la universidad contemporánea, lo cual tiene la finalidad de dar luz a los involucrados dentro de la educación superior sobre la reconfiguración basada en el cambio de paradigma que implica trabajar en el marco del enfoque por competencias.

Por último, concerniente a la experiencia única que representa la investigación dentro de la educación superior, se requiere valorar este proceso como una fuente de oportunidades de desarrollo de competencias, así como cambiar la perspectiva de observarlo únicamente como un requisito de titulación y/o un producto final. Por lo tanto, es menester analizar cada microproceso de aprendizaje contenido en las distintas etapas de un proyecto de investigación a fin de identificar y fortalecer todas y cada una de las competencias investigativas involucradas en el mismo, por lo que se propone la creación de un taller de acompañamiento del proceso de tesis (consulte anexo C). Asimismo, mediante la creación de este tipo de talleres se tendría la posibilidad de fortalecer el eje investigativo de las universidades, puesto que representan un espacio de aprendizaje idóneo para el desarrollo de habilidades al generar experiencias de aprendizaje basadas en el desarrollo de competencias específicas esenciales en los distintos microprocesos de una tesis. De esta manera, se establece una alternativa que sirva como complemento al trabajo realizado en las materias de metodología de la investigación y seminarios de tesis llevado a cabo en la mayoría de las mallas curriculares del sistema de educación superior mexicano con el propósito de formar investigadores contemporáneos dotados de habilidades investigativas que les permitan enfrentar los retos del mundo globalizado contemporáneo.

REFERENCIAS

Argudín, Y. (2005). Educación basada en competencias. Nociones y Antecedentes. Ciudad de México, México: Trillas.

Arias, F. (1999). El proyecto de investigación. Guía para su elaboración. Caracas, Venezuela: Episteme. Recuperado de:

<http://www.smo.edu.mx/colegiados/apoyos/proyecto-investigacion.pdf>

Armenteros, M. C., Guerrero, L., Medina, M., Molina, V. y Villanueva, J. (2012). Evaluación de las competencias de investigación a nivel de licenciatura. Experiencias en las carreras de contaduría y administración. En S. Tobón y A. Jaik Dipp (Coords.), Experiencias de Aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional. Durango México: ReDIE, pp.265-287. Recuperado de:

<https://www.anahuac.mx/mexico/files/investigacion/2013/ene-feb/9.pdf>

Arredondo, M., et. Al. (1989). Alcances del posgrado en educación en el país. En Revista Ciencia y Desarrollo, núm. especial, pp. 111-120. Recuperado de:

http://www.fmrizo.net/fmrizo_pdfs/articulos/A%20023%201989%20Alcances%20del%20posgrado%20en%20educacion%20CyD.pdf

Aymami, M. (1998). Los padres lenguas al tronco común. En Gaceta Universitaria, pp. 31-32.

Balbo, J. (2010). Formación en competencias investigativas, un nuevo reto de las universidades. En Ponencia en el II Congreso Internacional de calidad e innovación en la Educación Superior. Universidad Nacional Experimental de Táchira. Recuperado de: http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias/Balbo_josefina.pdf

Balderas, I. (2017). Competencias investigativas en posgrado en educación. En Memoria Electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa – COMIE, núm. 14. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0500.pdf>

Barrera, R., De la Rosa, H. y Zeballos, J. (2017). Competencias investigativas en la educación superior. En Revista Publicando, vol. 4, núm. 10 (1), pp. 395-405. Recuperado de: https://www.rmlconsultores.com/revista/index.php/crv/article/view/439/pdf_283

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2007). Fundamentos Modelo Universitario Minerva. Puebla: BUAP. Recuperado de: <http://www.minerva.buap.mx/>

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2017). Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021. Recuperado de: <https://www.pdi.buap.mx/>

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2019). Admisión 19. Oferta Educativa: Área de Ciencias Sociales y Humanidades. Recuperado de:

<https://admission.buap.mx/sites/default/files/carreras/2019/ingles.pdf>

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2019). Visión. Recuperado de:

<https://www.buap.mx/content/misión>

Castro, M. (2011). ¿Qué sabemos de la medida de las competencias? Características y problemas psicométricos en la evaluación de competencias. En *Bordón, Revista de Pedagogía*, vol. 63, núm. 1, pp. 109-123. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3601046>

Cázares, L. y Cuevas, J. (2007). *Planeación y Evaluación basadas en competencias*. Ciudad de México, México: Trillas.

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, (2017). *Origen y evolución del CENEVAL*. López, R. coord. Ciudad de México, México. Recuperado de:

http://www.ceneval.edu.mx/documents/20182/49855/OrigenEvolucionCeneval_2018/f8406659-7d28-4960-9ec1-964d90c76e4c

CEPAL-UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Publicación de las Naciones Unidas: Santiago de Chile: Recuperado de:

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2130/S9250755_es.pdf

Chomsky, N. (1970). Aspectos de la teoría de la sintaxis. Madrid: Editorial Aguilar.

Coll, C. (1998). La teoría genética y los procesos de construcción del conocimiento en el aula. En J. A. Castorina, C. Coll, A. Díaz Barriga, F. Díaz Barriga, B. García, G. Hernández, L. Moreno, I Muriá y C. Vasco, Piaget en la educación pp. 17-52. Debate en torno a sus aplicaciones, México, Paidós/UNAM.

Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza Editorial.

Consejo de Europa (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Instituto Cervantes y Anaya. Disponible en:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2014). Visión 2025. Recuperado de:
<https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt>

Convenio Andrés Bello (1997). Área de Desarrollo Educativo. Caracas: Venezuela.

Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. En Revista de Ciencias de la Educación, vol. 19, núm. 33, pp. 228-247.

Recuperado de: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n33/art12.pdf>

Correa Bautista, J. E. (2009). Medición de las competencias investigativas en docentes de fisiología: una aproximación empírica. En Revista de la Facultad de Medicina, Colombia, vol. 57, núm. 3, pp. 205-217.

Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v57n3/v57n3a02.pdf>

Cuevas, L., Guillén, D.M. y Rocha, V. (2011). Las competencias en investigación como puentes cognitivos para un aprendizaje significativo. En Razón y Palabra, vol. 16, núm. 77, pp. 1-7. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1995/199520010084.pdf>

Di Virgilio, M.M., Fraga, C., Najmias, C., Navarro, A., Perea, C. y Plotno, G. (2007). Competencias para el trabajo de campo cualitativo: formando investigadores en ciencias sociales. En Revista Argentina de Sociología, vol. 5, núm. 9, pp. 90-110. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/269/26950906.pdf>

Diario Oficial de la Federación (1993). Ley General de Educación. México: Cámara de Diputados de H. Congreso de la Unión. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

Díaz Barriga, A. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. En *Perfiles Educativos* vol. 27, núm. 108. Recuperado de:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000100002

Díaz, A., Vergara, C. y Carmona, M. (2011). La responsabilidad del estudiante en un modelo pedagógico constructivista en programas sociales de ciencias de la salud. En *Salud Uninorte*, vol. 27, núm. 1, pp. 135-143. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81722530015>

Díaz Barriga, A. (1998). *Evaluación Académica: Organismos Internacionales y Política Educativa*. México: UNAM.

Díaz Barriga, A., Arceo, F. y Rigo, M. A. (2000). Formación en competencias y formación profesional. En Andrade R., (2008), *El enfoque por competencias en educación*. En *Ide@s CONCYTEG*, año 3, núm. 39. Recuperado de: <http://www.esc.geologia.efn.uncor.edu/wp-content/uploads/2013/05/el-enfoque-por-competencias-en-educacion.pdf>

Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Ciudad de México, México: Mc Graw Hill Interamericana.

Díaz, F. y Hernández, G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Ciudad de México, México. McGraw-Hill, 2ª ed.

Díaz Barriga, F. y Rigo, M. (2000). Formación de competencias y formación profesional. En R. Andrade, (2008), El enfoque por competencias en educación, Ideas CONCYTEG, año 3, núm. 39. Recuperado de:

<http://www.esc.geologia.efn.uncor.edu/wp-content/uploads/2013/05/el-enfoque-por-competencias-en-educacion.pdf>

Diez, S. y Farhat, J. (2017). La ética y su importancia en la investigación. En Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales. Recuperado de:

<http://www.eumed.net/rev/cccss/2017/02/etica-investigacion.html>

Dochy, F., Segers, M. y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de enseñanza y aprendizaje y sus consecuencias: una nueva era de la evaluación. En Boletín de la red estatal de docencia universitaria, vol. 2, núm. 2, pp. 13-30. Recuperado de:

<http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/cicce/redu/publicaciones/vol12n2.htm>

Duque, R. (1993). La evaluación en la ES Venezolana. En Planuic, números 17-18, Aniversario X.

Facultad de Lenguas (2008). Programa de estudios Metodología de la Investigación. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Facultad de Lenguas (2008). Programa de estudios Seminario de investigación I. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Facultad de Lenguas (2008). Programa de estudios Seminario de investigación II. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Facultad de Lenguas (2009). Programa Educativo de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Recuperado de <http://www.facultaddelenguas.com/app/archivos/visor.php?paginaweb%5Bfilename%5D=d2cd967c5aa347070cf162ead19a5b1b.pdf>

Facultad de Lenguas (2019). Plan de Trabajo. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Recuperado de: <http://www.facultaddelenguas.com/home>

Facultad de Lenguas (2019). Ruta académica de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Recuperado de: <http://www.facultaddelenguas.com/lei-rutas>

Fernández de Zamora, R. M. (2016). Las Tesis Universitarias en México. Una Tradición y un patrimonio en vilo. México, DF, México: UNAM.

Ferreira, M. et al. (2017). “Momento decisivo: La educación superior en América Latina y el Caribe” en Grupo Banco Mundial. Recuperado de: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26489/9781464810145.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Figuroa, M. (2010). Aproximaciones teóricas para el desarrollo de competencias investigativas en educación superior. Portal de Revistas ULA, núm. 4, pp. 143-155.

Recuperado de:

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/anuariodoctoradoeducacion/article/view/3873/3700>

Frade, L. (2007). Desarrollo de competencias en educación básica: desde preescolar hasta secundaria. México, Calidad Educativa Consultores, S.C., México.

Gago, A. (1980). Políticas de la ANUIES respecto a la investigación en las instituciones de educación superior. En Revista de la Educación Superior. México: ANUIES, vol. 9, núm. 1 (33), p. 74.

García, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. En Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, vol. 11, núm. 3. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf>

García, M. (1998). Interpretación de las características de las competencias investigativas de los docentes del ISPEJV. Centro de Estudios Educativos, Universidad Pedagógica Enrique José Varona, La Habana, Cuba.

Gobierno de la República (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. México: Autor. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5299465

Gómez, J. (1998). La redacción de tesis y trabajo de investigación académica y científica. México: Spanta. Recuperado de:

<https://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/123456789/5452/1/Tesis.pdf>

Gómez, S. (2012). Metodología de la investigación. México: Red Tercer Milenio. Recuperado de:

http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Axiologicas/Metodologia_de_la_investigacion.pdf

Gómez, V. (2010). Sobre la formación de competencias en los sociólogos. En Revista Colombiana de Sociología, vol. 33, núm. 1, pp. 69-85. Recuperado de:

<http://bdigital.unal.edu.co/19637/1/15654-47836-1-PB.pdf>

González, O., González Franco, M. y Cobas Vilches M. E. (2012). Las habilidades investigativas en el médico general, una estrategia para su formación en las universidades cubanas. En Memorias Convención Internacional de Salud Pública. La Habana, Cuba. Recuperado de: <http://actasdecongreso.sld.cu/index.php?P=FullRecord&ID=1626>

González, Y. (2017). ¿Cómo evaluar la competencia investigativa desde la responsabilidad social universitaria? en Revista Cubana Educación Superior, vol. 2, 4-13. Recuperado de:

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142017000200001&lng=es&nrm=iso

Hernández, P. (1998). Diseñar y Enseñar. Madrid: NARCEA.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México:

Mc Graw Hill Education sexta edición. Recuperado de:

<https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Huerta, A. (2005). Génesis y desarrollo en la enseñanza de las lenguas en la BUAP. En

Revista Tiempo, año 8, núm. 3. Recuperado de:

<http://www.archivohistorico.buap.mx/tiempo/2005/a8g03.htm>

Ibarra, P. (2017). La titulación por tesis en México: el problema de su conceptualización. En

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, año 4, núm. 3. Recuperado

de:<http://files.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/200003500->

[752e67629b/17-5-](http://files.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/200003500-752e67629b/17-5-)

[31%20La%20titulaci%C3%B3n%20por%20tesis%20en%20M%C3%A9xico.....pdf](http://files.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/200003500-752e67629b/17-5-31%20La%20titulaci%C3%B3n%20por%20tesis%20en%20M%C3%A9xico.....pdf)

Jaik, A. y Ortega, E. (2011). El nivel de dominio de las competencias que, en metodología

de la investigación, poseen los alumnos de posgrado. En A. Jaik y A. Barraza (Coords.),

Competencias y Educación: Miradas múltiples de una relación. Durango, México: IUNAES

- ReDIE A.C., pp. 50-67. Recuperado de:

https://redie.mx/librosyrevistas/libros/competencias_y_educacion.pdf

Jaik, A. (2013). Competencias investigativas: Una mirada a la educación superior. México:

ReDIE A.C. Recuperado de:

<https://redie.mx/librosyrevistas/libros/competenciasinvestigativas.pdf>

Jurado, F (2003) El doble sentido del concepto Competencia. En Revista Magisterio:

Educación y Pedagogía, núm. 1. Bogotá Colombia. Recuperado de:

https://issuu.com/revistamagisterio/docs/revista_1/4

Kemmis, S. (1986). Seven Principles for Programme Evaluation in Curriculum Development and Innovation. En “HOUSE, E.R.: New Directions in Educational Evaluation. The falmer Press. London.

Leal, F. (2017). ¿Qué función cumple la argumentación en la metodología de la investigación en ciencias sociales? En Revista Espiral, Guadalajara, México, vol. 24, núm. 70. Recuperado de:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-05652017000300009

Levison, O. y Salguero, L. (2009). Una propuesta de competencias investigativas para los docentes universitarios. En Revista de Educación Laurus, vol. 15, núm. 30, pp. 118-137.

Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/761/76120651006.pdf>

López, L. (2006). Formación de competencias profesionales en egresados de sociología de la UAM. En Tesis de maestría: FLACSO, México. Recuperado de: http://conocimientoabierto.flacso.edu.mx/medios/tesis/lopez_1.pdf

López, M. (2006). Desarrollo humano y práctica docente. Ciudad de México, México: Trillas.

Manríquez, L. (2012). ¿Evaluación en competencias? En Estudios Pedagógicos XXXVIII, vol. 38., núm. 1, pp. 353-366. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-07052012000100022&lng=en&nrm=iso&tlng=es

Marco de Acción Regional (2000). Educación para todos en las Américas. Santo Domingo. Recuperado de: https://www.oei.es/historico/quipu/marco_accion_americas.pdf

Martínez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. En Revista electrónica de investigación educativa, vol. 1, núm. 1. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/6/1131>

Martínez, S. (2007). La difusión y la divulgación de la ciencia en Chiapas. Recuperado de Revista Electrónica Razón y Palabra, núm. 78. Recuperado de: http://www.razonypalabra.org.mx/varia/N78/2a%20parte/38_Martinez_V78.pdf

Miller, G. (1990). The Assessment of Clinical Skills/Competence/Performance. En Academic Medicine, vol. 9, núm. 65, pp. 63-67. Recuperado de:

<https://journals.lww.com/academicmedicine/pages/articleviewer.aspx?year=1990&issue=09000&article=00045&type=abstract>

Mora, A. (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. En Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, vol. 4, núm. 2. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>

Monereo, F. (2002). Estrategias de aprendizaje. Madrid: A. Machado Libros.

Moreno, G. (2005). Potenciar la educación: un curriculum transversal de formación para la investigación. En REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 3, núm. 1, pp. 520-540. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/551/55130152.pdf>

Moreno, M. (2011). Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades. En Revista de la Educación Superior, vol. 40 (2), núm. 158. Recuperado de:

<http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n158/v40n158a4.pdf>

Niño-Puello, M. (2013). El inglés y su importancia en la investigación científica: algunas reflexiones. En Revista Colombiana de Ciencia Animal, vol. 5, núm. 1, pp. 243-254.

Recuperado de: <https://revistas.unisucre.edu.co/index.php/recia/article/view/487/534>

Obaya Valdivia, A. y Ponce Pérez, R. (2010). Evaluación del aprendizaje basado en el desarrollo de competencias. En Revista Contactos, núm. 76, pp. 31-37. Recuperado de: <http://evaluaciondocente.sep.gob.mx/materialesMS/OBAYAVALDIVIAPONCEPEREZEVALUACIONDELAPRENDIZAJEBASADOENELDESARROLLODECOMPETENCIA S.pdf>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Madrid, España. Recuperado de: <http://oei.org.mx/en/acercade/metas2021>

Organización de Naciones Unidas (2015). Transformando nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Recuperado de: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/1>

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (2018). Getting it right: Prioridades estratégicas para México, Ediciones OCDE, París. Recuperado de: http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/FINAL_Prioridades%20Estrat%C3%A9gicas%20para%20M%C3%A9xico_GIR_OCDE_2018.pdf

Ortega Rocha, E. y Jaik Dipp, A. (2010). Escala de evaluación de competencias investigativas. En Revista Electrónica Praxis Investigativa ReDIE, vol. 2, núm. 3, pp. 72-75. Recuperado de: <https://redie.mx/librosyrevistas/revistas/praxisinv03.pdf>

Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. En Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 19, pp. 93-110. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>

Patiño, H. (2012). Educación humanista en la universidad: un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. En Perfiles Educativos, núm. 34, pp. 23-41. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13223068003>

Pérez, C. (2018). Segundo Informe de Labores. Facultad de Lenguas, Gestión 2016-2020. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Recuperado de:

<http://www.facultaddelenguas.com/home>

Pérez, D., Menéndez, A. y Ordoñez, R. (2006). El desarrollo de las competencias investigativas. Una urgencia impostergable para la educación superior ecuatoriana. Universidad Laica Vicente Rocafuerte. Recuperado de: [https://docplayer.es/77651421-El-](https://docplayer.es/77651421-El-desarrollo-de-las-competencias-investigativas-una-urgencia-impostergable-para-la-educacion-superior-ecuatoriana.html)

[desarrollo-de-las-competencias-investigativas-una-urgencia-impostergable-para-la-educacion-superior-ecuatoriana.html](https://docplayer.es/77651421-El-desarrollo-de-las-competencias-investigativas-una-urgencia-impostergable-para-la-educacion-superior-ecuatoriana.html)

Pérez Rocha, M. (2012). Fortalecimiento de las competencias investigativas en el contexto de la educación superior en Colombia. En Revista de investigaciones UNAD Bogotá – Colombia, vol. 11, núm. 1, pp. 9-34. Recuperado de:

<http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/view/770/1409>

Pérez Serrano, G. (1994). Investigación cualitativa, retos e interrogantes I y II. Técnica de análisis de datos. Madrid: La Muralla.

Piña, C. (2012). El seminario como forma de organización de la enseñanza en Revista Electrónica Medisur. Cuba: Universidad de Ciencias Médicas de Cienfuegos, vol. 10, núm. 2, pp. 109-116. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1800/180023438017.pdf>

Posner, George. (1998). Análisis del curriculum. Colombia: McGraw Hill.

Proyecto Tuning América Latina (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final 2004 - 2007. Universidad Deusto–Universidad de Groningen. Bilbao, España. Recuperado de:

http://www.sg.inter.edu/uploads/UIPRSG/documentos/asuntos_academicos/RevisionPEG/Proyecto%20Tuning%20America%20Latina_Informe%20Final_Espanol_2007.pdf

Rivera, M. A. y Torres, C. K. (2006). Percepción de los estudiantes universitarios de sus propias habilidades de investigación. En Revista de la Comisión de Investigación de FIMPES vol. 1, núm. 1, pp. 36-49. Recuperado de:

<http://www.oocities.org/gavilanpollero2000/habilidades.doc>

Rizo, M. (2004). Hacia una pedagogía de la investigación en comunicología. Reflexiones desde la práctica. En B. Russi (ed.), Anuario de la investigación de la comunicación XI, México: CONEICC-Universidad Intercontinental, pp. 33-50.

Rojas, M. (2005). Investigar la investigación. La práctica docente en la enseñanza de la metodología de la investigación en la universidad. Universidad de Ibagué: CERES.

Rogers, C. (1980). Persona a persona. Buenos Aires: Amorrortu.

Rogers, Carl (1997). El proceso de convertirse en persona. Barcelona: Paidós.

Santiago, P. et al. (2012). “Revisiones de la OCDE sobre la evaluación en educación: México”. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/school/Revisiones-OCDE-evaluacion-educacion-Mexico.pdf>

Savio, K. (2013). Tradición y transformación en un rito académico: la defensa de Tesis. En Educación, Lenguaje y Sociedad, núm. 10, pp. 79-100. Recuperado de: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/v10a05savio.pdf>

SDSN Australia/Pacifico (2017). Cómo empezar con los ODS en las universidades. Una guía para las universidades, los centros de educación superior y el sector académico. Australia, Nueva Zelanda y Edición Pacífico: Melbourne. Recuperado de: <http://reds-sdsn.es/wp-content/uploads/2017/02/Guia-ODS-Universidades-1800301-WEB.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México: Autor. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-sectorial-de-educacion-2013-2018-10469>

Serrano, J.M. y Pons, R.M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. En Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 13, núm. 1. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenidoserranopons.html>

Skinner, B.F. (1970). Ciencia y conducta humana. Barcelona: Fontanella.

Sosa, J. (1990). Método científico. México: Sitesa. Recuperado de: http://arquitectura.unam.mx/uploads/8/1/1/0/8110907/metodos_y_tecnicas.pdf

Stokking, K., Schaaf, M., Jaspers, J. y Erkens, G. (2004). Teacher's assessment of student's research skills. En British Educational Journal, vol. 30, núm. 1, pp. 93-116.

Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01411920310001629983?scroll=top&needAccess=true>

Tobón, S. (2006). Competencias en la Educación Superior. Políticas hacia la calidad. Bogotá, Colombia: ECOE.

Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular. En *Acción Pedagógica*, vol. 16, núm. 1, pp. 14-28. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968540>

Trujillo-Segoviano, J. (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación, en *Revista Ra Ximhai*. Universidad Autónoma Indígena de México, vol. 10, núm. 5, pp. 307-322. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/461/46132134026.pdf>

Tunnerman, C. (2003). *La Universidad Latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. México: UDUAL.

UNESCO (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Presidida por Jacques Delors. *La Educación encierra un tesoro*. Santillana. Ediciones UNESCO. Madrid.

UNESCO (1998). *La educación superior en el siglo XXI, visión y acción*. En *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, París Francia.

UNESCO (2009). *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. En *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, París Francia.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, (2009). Programa de estudios de seminario de investigación. División académica de ciencias básicas: Licenciatura en Química. Recuperado de: http://www.archivos.ujat.mx/dacb/programas_sinteticos/quimica/integral_profesional/F0241_seminariodeinvestigacion.pdf

Vargas, S. (2010). Las competencias investigativas como eje curricular. En Cuadernos de Educación y Desarrollo, vol. 2, núm. 18. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/18/svr2.htm>

Villa, A. y Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. En Revista EDUCAR, vol. 40, pp. 15-48. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3421/342130829002.pdf>

Vygotsky, L. S. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo.

Wolsko, M. (2002). Sujetos de tránsito de la subjetividad práctico profesional a la conformación del sujeto epistémico. En Revista Litorales, año 1, núm. 1. Recuperado de: https://www.academia.edu/3489762/Sujetos_en_tr%C3%A1nsito_De_la_subjetividad_pr%C3%A1ctico-profesional_a_la_conformaci%C3%B3n_de_un_sujeto_epist%C3%A9mico

Woolfolk, A. (1999). Psicología Educativa. México: Prentice Hall.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). 11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias.
Barcelona: Graó.

Zubiri, Xavier (1996). Espacio, tiempo, materia. Madrid: Alianza Editorial.

ANEXOS

ANEXO A: PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LAS ASIGNATURAS DEL ÁREA DE INVESTIGACIÓN

PLAN DE ESTUDIOS (PE): Licenciatura en la Enseñanza del Inglés

ÁREA: Investigación

ASIGNATURA: Metodología de la Investigación

CÓDIGO: EINS-

CRÉDITOS: 4

FECHA: 20 de Octubre de 2016

1. DATOS GENERALES

Nivel Educativo:	Licenciatura
Nombre del Plan de Estudios:	Lic. En la enseñanza del inglés
Modalidad Académica:	Presencial
Nombre de la Asignatura:	Metodología de la Investigación
Ubicación:	Nivel formativo
Correlación:	
Asignaturas Precedentes:	Lengua Meta Inglés V
Asignaturas Consecuentes:	Seminarios de Investigación I y II
Idioma en el que se Imparte:	Inglés

2. CARGA HORARIA DEL ESTUDIANTE (*Ver matriz 1*)

Concepto	Horas por semana		Total de horas por período	Total de créditos por período
	Teoría	Práctica		
Horas teoría y práctica (16 horas = 1 crédito)	2	2	72	4

3. REVISIONES Y ACTUALIZACIONES

Autores:	Celso Pérez Carranza Fátima Encinas Prudencio Patricia Oaxaca Ramírez
Fecha de diseño:	Junio de 2008
Fecha de la última actualización:	15 de Octubre de 2016
Fecha de aprobación por parte de la academia de área, departamento u otro.	
Revisores:	Aguilar González Georgina Amador Cruz Juan Alberto Ariza Pinzón Vicky Merino Munive Sara Ojeda Ruiz Leonel Salas Serrano Leticia Araceli Tapia Carlín Rebeca Elena
Sinopsis de la revisión y/o actualización:	Se revisó el propósito del programa siguiendo el modelo de competencias. Se revisó y reorganizó el contenido del programa para permitir la inclusión de temas nuevos. Se revisaron y modificaron las estrategias y técnicas didácticas, así como los recursos didácticos. Se agregaron recursos digitales para la consulta y análisis de artículos de investigación.

4. PERFIL DESEABLE DEL PROFESOR (A) PARA IMPARTIR LA ASIGNATURA:

Disciplina profesional:	Lenguas Modernas, Lenguas Extranjeras, Lengua Inglesa Lingüística Aplicada, Enseñanza del inglés, Educación.
Nivel académico:	Maestría y Doctorado
Experiencia docente:	Tres años
Experiencia profesional:	Tres años

5. PROPÓSITO: Desarrollar un protocolo de investigación que busque contribuir a la solución de las problemáticas vinculadas al proceso enseñanza aprendizaje de inglés en contextos específicos, mediante la revisión e identificación de las diferentes etapas de la investigación cualitativa, cuantitativa y mixta sentando así las bases para continuar el estudio en los subsecuentes seminarios de investigación.

6. COMPETENCIAS PROFESIONALES:

Aplica conocimientos y habilidades investigativas para la identificación y solución de problemas en las áreas del uso y enseñanza-aprendizaje del inglés, tomando en cuenta las características inherentes al contexto.

Posee y desarrolla habilidades para el diseño de proyectos de investigación que contribuyan al mejoramiento de su práctica de enseñanza-aprendizaje del inglés tomando en cuenta las necesidades contextuales de sus alumnos.

7. CONTENIDOS TEMÁTICOS

Unidad de Aprendizaje	Contenido Temático	Referencias
Unidad I: Proceso de investigación y sus enfoques	<ul style="list-style-type: none"> ● Definición de investigación ○ Pasos en el proceso de investigación ○ Objetivos de la investigación ● Tipos de investigación ○ Descriptiva ○ De intervención ○ Transversal ○ Longitudinal ● Tipos de metodología de investigación ○ Enfoque cualitativo ○ Enfoque cuantitativo ○ Enfoque cualitativo-cuantitativo 	<p>Creswell, J. W. (2009). <i>Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches</i>. Thousand Oaks, CA: SAGE.</p> <p>Creswell, J. W. (2012). <i>Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research</i> (2nd ed.). USA: Pearson Education.</p> <p>Creswell book</p>

Unidad II: Estrategias de indagación cualitativa, cuantitativa y mixta	<ul style="list-style-type: none"> ● Indagación cualitativa ○ El estudio de caso ○ Investigación-acción ○ Estudio etnográfico ○ Fenomenología ○ Narrativas ○ Teoría fundamentada ● Indagación cuantitativa ○ La encuesta ○ El experimento ● Indagación mixta ○ La investigación-acción ○ Encuestas mixtas ○ Cuasi experimentos ○ Estudios transversales y longitudinales 	<p>Burns, A. (2010). <i>Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners</i>. New York: Routledge.</p> <p>Creswell, J. W. (2012). <i>Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research</i> (2nd ed.). USA: Pearson Education.</p> <p>Creswell book</p> <p>Profile Issues in Teachers' Professional development http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile Mextesol Journal http://www.mextesol.net/journal/</p>
--	---	--

Unidad III: El artículo de investigación	<ul style="list-style-type: none"> ● Análisis del artículo de investigación ○ El modelo IMRD 	<p>Feak, C. B., & Swales, J. M. (2009). <i>Telling a research story: writing a literature review</i>. USA: University of Michigan Press.</p> <p>Profile Issues in Teachers' Professional development http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile Mextesol Journal</p>
--	--	---

Unidad IV: Protocolo de investigación	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificación del tema de investigación ○ Propósito de la investigación ● Revisión de la literatura ● Diseño de la investigación ○ Participantes ○ Instrumento(s) ○ Procedimientos 	<p>Richards, K. (2003). <i>Qualitative Inquiry in TESOL</i>. Inglaterra: Palgrave Macmillan.</p>
---------------------------------------	---	--

8. ESTRATEGIAS, TÉCNICAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS

Estrategias y técnicas didácticas	Recursos didácticos
<ul style="list-style-type: none"> ● Lluvia de ideas ● Círculo de expertos ● Técnica de debate ● Grupos de discusión ● Técnica de Jerarquización ● Solución de Problemas ● Aprendizaje Basado en Problemas ● Aprendizaje Basado en Proyectos ● Estudio de casos ● Revisión de pares ● Encuestas impresas y digitales 	<ul style="list-style-type: none"> ● Antología ● Biblioteca física y virtual ● Materiales audiovisuales: ● Imágenes fijas proyectables (fotos)- diapositivas, fotografías ● Páginas Web, Weblog, tours virtuales, webquest, correo electrónico, chats, foros, unidades didácticas y cursos on-line ● Journals, artículos de investigación

9. EJES TRANSVERSALES

Formación Humana y Social	Respetar los valores éticos en la investigación como el no plagio, derechos de los participantes y el manejo de información.
Desarrollo de Habilidades en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación	Utilizar bases de datos y bibliotecas digitales para la búsqueda de información.
Desarrollo de Habilidades del Pensamiento Complejo	Observar, contrastar y evaluar diferentes tipos de textos para asociarlos con el desarrollo de la escritura de tesis.
Lengua Extranjera	Desarrollar las habilidades de lectoescritura en el ámbito académico.
Innovación y Talento Universitario	Contribuir en el diseño proyectos innovadores para el área de la enseñanza de lenguas extranjeras.
Educación para la Investigación	Implementar estrategias investigativas en el desarrollo de proyectos de investigación en la enseñanza de lenguas extranjeras.

10. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Crterios	Porcentaje
● Participación en clase	15%
● Tareas (reportes de lectura, mapas conceptuales, discusión)	20%
● Exposiciones	25%
● Protocolo de Investigación/Proyecto Final	40%
Total	100%

11. REQUISITOS DE ACREDITACIÓN

Estar inscrito como alumno en la Unidad Académica en la BUAP
Asistir como mínimo al 80% de las sesiones para tener derecho a exentar por evaluación continua y/o presentar el examen final en ordinario o extraordinario
Asistir como mínimo al 70%delas sesiones para tener derecho al examen extraordinario
Cumplir con las actividades académicas y cargas de estudio asignadas que señale el PE

PLAN DE ESTUDIOS (PE): *Licenciatura en la Enseñanza del Inglés*

AREA: *Facultad de Lenguas*

ASIGNATURA: *Seminario de investigación I*

CÓDIGO: EINS

CRÉDITOS: 4

FECHA: *Septiembre de 2016*

544119

172

1. DATOS GENERALES

Nivel Educativo:	Licenciatura
Nombre del Plan de Estudios:	Licenciatura en la Enseñanza del Inglés
Modalidad Académica:	Presencial
Nombre de la Asignatura:	Seminario de investigación I
Ubicación:	Formativo
Correlación:	
Asignaturas Precedentes:	Metodología de la Investigación
Asignaturas Consecuentes:	Seminario de investigación II
Idioma en el que se Imparte:	Inglés

2. CARGA HORARIA DEL ESTUDIANTE (Ver matriz 1)

Concepto	Horas por semana		Total de horas por periodo	Número de créditos
	Teoría	Práctica		
Horas teoría y práctica <i>Actividades bajo la conducción del docente como clases teóricas, prácticas de laboratorio, talleres, cursos por internet, seminarios, etc.</i> (16 horas = 1 crédito)	2	2	72	5
Total			72	5

544119

3. REVISIONES Y ACTUALIZACIONES

Autores:	Encinas Prudencio Fátima Fernández Díaz José Alejandro Oaxaca Ramírez Patricia Olmos López Pamela Pérez Carranza Celso
Fecha de diseño:	Junio de 2008
Fecha de la última actualización:	Octubre de 2016
Fecha de aprobación por parte de la academia de área, departamento u otro	
Revisores:	Aguilar González Georgina Ariza Pinzón Vicky Cuatlapantzi Pichón Gicela Hernández Grande Amelia Lima Xalteno Laura Ojeda Ruiz Leonel Salas Serrano Leticia Araceli
Sinopsis de la revisión y/o actualización:	<p>Punto 2, se decidió el número de horas de teoría y práctica. Punto 6, se agregaron las competencias profesionales que no existían.</p> <p>Punto 7, se revisó el contenido y se actualizó la bibliografía. Punto 8 se sugirió otro recurso didáctico</p> <p>Se modificó el programa de acuerdo al nuevo formato. Se reestructuró el propósito del programa así como las competencias profesionales.</p> <p>Se homogeneizaron los ejes transversales con el programa de metodología de la investigación.</p> <p>Se reestructuró el contenido del curso y se incluyeron actividades para desarrollar los capítulos uno y dos.</p> <p>Se reorganizó la bibliografía de acuerdo al tema.</p> <p>Se incluyó el bosquejo de la metodología como un criterio más de evaluación.</p>

4. PERFIL DESEABLE DEL PROFESOR (A) PARA IMPARTIR LA ASIGNATURA:

Disciplina profesional:	Maestría en inglés y áreas afines a la carrera
Nivel académico:	Maestría y Doctorado
Experiencia docente:	Tres años
Experiencia profesional:	Tres años

5. PROPÓSITO: Al final del curso, el estudiante elaborará los dos primeros capítulos de su trabajo de investigación así como un bosquejo del capítulo tres en torno a su tema de investigación en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

6. COMPETENCIAS PROFESIONALES

Aplica conocimientos y habilidades investigativas para la identificación y solución de problemas en las áreas del uso y enseñanza-aprendizaje del inglés, tomando en cuenta las características inherentes al contexto.

Posee y desarrolla habilidades para el diseño de proyectos de investigación que contribuyan al mejoramiento de su práctica de enseñanza-aprendizaje del inglés tomando en cuenta las necesidades contextuales de sus alumnos.

7. CONTENIDOS TEMÁTICOS

Unidad de Aprendizaje	Contenido Temático	Referencias
Unidad I: Revisión del protocolo de investigación	<ul style="list-style-type: none"> ● Revisión del tema y propósito de la investigación <ul style="list-style-type: none"> ○ Delimitación del tema ● Abundar en la revisión de la literatura <ul style="list-style-type: none"> Definir Participantes, Instrumento(s) y procedimientos 	<p>Richards, K.(2003). <i>Qualitative Inquiry in TESOL</i>. Inglaterra: Palgrave Macmillan.</p> <p>Johnson, B. & Christensen, L. (2012). <i>Educational research: Qualitative, quantitative, and mixed approaches</i>. (Fourth Ed.). Los Angeles, CA: Sage.</p> <p>Thesis and dissertation writing: preparing ESL students for research.http://web.ntpu.edu.tw/~ckliu/paper/paper6.pdf</p>
Unidad II: Planteamiento y delimitación del tema de investigación	<ul style="list-style-type: none"> ● Delimitación del tema de investigación ● Redacción del problema de investigación ● Formulación de las preguntas de investigación y/o hipótesis ● Planteamiento del objetivo de la investigación 	<p>Creswell, J. W. (2012). <i>Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research</i>. (Fourth ed.). United States of America: Pearson.</p> <p>Creswell book</p> <p>Booth, W., Colomb, G., Williams, J. (1995). <i>The Craft of Research</i>. Chicago: The University of Chicago Press.</p>

<p>Unidad III: Revisión de la bibliografía y elaboración del marco teórico de la investigación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Desarrollo del marco teórico <ul style="list-style-type: none"> ○ Lectura de estudios relacionados con el tema. ○ Uso de diferentes estrategias didácticas (organizadores gráficos). ○ Organización y desarrollo del texto ○ Uso de la citas en el formato APA <ul style="list-style-type: none"> ○ Búsqueda de fuentes bibliográficas primarias y secundarias 	<p>Mextesol Journal http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=homepage Teaching https://www.tesol.org/docs/pdf/a-principles-based-approach-for-english-language-teaching-policies-and-practices.pdf?sfvrsn=0 University of Wisconsin system (2011) Learn how to write a review of literature. Retrieved from: http://writing.wisc.edu/Handbook/ReviewofLiterature.html Mongan-Rallis (2006) Guidelines for writing a literature review. Education Department at the University of Minnesota Duluth. Retrieved from: http://www.d.umn.edu/~hrallis/guides/researching/litreview.html</p>
<p>Unidad IV: Bosquejo de la metodología</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Diseño de la investigación <ul style="list-style-type: none"> ○ Participantes ○ Instrumento(s) ○ Procedimientos 	<p>Journal for educational practice http://www.academia.edu/20016812/Collaborating_to_teachresearch_methods_in_education Richards, K. (2003). Qualitative Inquiry in TESOL. Inglaterra: Palgrave Macmillan. Creswell, J. W. (2009). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. (Third ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.</p>

8. ESTRATEGIAS, TÉCNICAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS

Estrategias y Técnicas didácticas	Recursos didácticos
<p>Estrategias de aprendizaje: Lecturas y análisis de proyectos de investigación Discusiones grupales Identificación y solución de problemas Mapas conceptuales Organizadores gráficos Presentaciones de temas de investigación</p> <p>Estrategias de enseñanza: Auto-evaluación, análisis y reflexión, presentaciones</p> <p>Ambientes de aprendizaje: Recursos didácticos en línea y en la biblioteca y humanos que promueven la interacción grupal, individual y cooperativa.</p> <p>Actividades y experiencias de aprendizaje: Investigación por medio de la observación de acuerdo al tipo de investigación.</p>	<p>Antología Tesis Proyectos de investigación Instrumentos de investigación Pizarrón, cañón, televisión, reproductor de DVD, computadora, documentos oficiales, bases de datos, blogs, grupos on line, revistas en línea, biblioteca.</p>

9. EJES TRANSVERSALES

Eje (s) transversales	Contribución con la asignatura
Formación Humana y Social	Respetar los valores éticos en la investigación como el no plagio, derechos de los participantes y el manejo de información.
Desarrollo de Habilidades en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación	Utilizar bases de datos y bibliotecas digitales para la búsqueda de información.

Desarrollo de Habilidades del Pensamiento Complejo	Observar, contrastar y evaluar diferentes tipos de textos para asociarlos con el desarrollo de la escritura de tesis.
Lengua Extranjera	Desarrollar las habilidades de lecto-escritura en el ámbito académico.
Innovación y Talento Universitario	Contribuir en el diseño proyectos innovadores para el área de la enseñanza de lenguas extranjeras
Educación para la Investigación	Implementar estrategias investigativas en el desarrollo de proyectos de investigación en la enseñanza de lenguas extranjeras.

10. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Crterios	Porcentaje
▪ Participación activa en clase	20%
▪ Exposiciones de su tema de investigación y literatura	20%
▪ Capítulo 1: Introducción de la tesis	25%
▪ Capítulo 2: Marco Teórico	25%
▪ Bosquejo del capítulo 3.	10%
Total	100%

11. REQUISITOS DE ACREDITACIÓN

Estar inscrito como alumno en la Unidad Académica en la BUAP
Asistir como mínimo al 80% de las sesiones
La calificación mínima para considerar un curso acreditado será de 6
Cumplir con las actividades académicas y cargas de estudio asignadas que señale el PE

PLAN DE ESTUDIOS (PE): Licenciatura en la Enseñanza del Inglés

ÁREA: Facultad de Lenguas

ASIGNATURA: Seminario de Investigación II

CÓDIGO: **EINS-**

CRÉDITOS: 4

FECHA: Octubre 2016

1. DATOS GENERALES

Nivel Educativo:	Licenciatura
Nombre del Plan de Estudios:	Licenciatura en la Enseñanza del Inglés
Modalidad Académica:	Presencial
Nombre de la Asignatura:	Seminario de investigación II
Ubicación:	Formativo
Correlación:	
Asignaturas Precedentes:	Seminario de investigación I
Asignaturas Consecuentes:	Ninguna
Idioma en el que se Imparte:	Inglés

2. CARGA HORARIA DEL ESTUDIANTE *(Ver matriz 1)*

Concepto	Horas por semana		Total de horas por periodo	Total de créditos por periodo
	Teoría	Práctica		
Horas teoría y práctica (16 horas = 1 crédito)	2	2	72	5

1. REVISIONES Y ACTUALIZACIONES

Autores:	Celso Pérez Carranza Fátima Encinas P. Patricia Oaxaca Ramírez J. Alejandro Fernández Pamela Olmos López
Fecha de diseño:	Junio 2008
Fecha de la última actualización:	Octubre 2016
Fecha de aprobación por parte de la academia de área, departamento u otro.	
Revisores:	Benjamín Gutiérrez Gutiérrez Josué Cinto Morales María Amelia Xique Suárez Norma Flores González Gicela Cuatlapantzi Pichón Amelia Hernández Grande Laura Lima Xalteno
Sinopsis de la revisión y/o actualización:	Número de créditos Objetivo general modificado. Se revisaron y actualizaron las referencias Apartado 6 se redactaron las competencias profesionales. Apartado 7 se desglosó el contenido de la asignatura Apartado 9 se relacionó con los ejes transversales que no existía de forma escrita Apartado 10 se adecuaron las estrategias y técnicas de enseñanza- aprendizaje de acuerdo al seminario II.

2. PERFIL DESEABLE DEL PROFESOR (A) PARA IMPARTIR LA ASIGNATURA:

Disciplina profesional:	Maestría en inglés y áreas afines a la carrera
Nivel académico:	Maestría
Experiencia docente:	Tres años
Experiencia profesional:	Tres años

3. PROPÓSITO:

El estudiante concluirá el protocolo de investigación iniciado en la materia de metodología de investigación y continuado en seminario de investigación I. Además, desarrollará las capacidades y habilidades lingüísticas, pedagógicas y metodológicas básicas con una visión general del campo de la educación en las áreas de docencia, lingüística, cultura y traducción.

4. COMPETENCIAS PROFESIONALES:

Aplica conocimientos y habilidades investigativas para la identificación y solución de problemas en las áreas del uso y enseñanza-aprendizaje del inglés, tomando en cuenta las características inherentes al contexto.

Posee y desarrolla habilidades para el diseño de proyectos de investigación que contribuyan al mejoramiento de su práctica de enseñanza-aprendizaje del inglés tomando en cuenta las necesidades contextuales de sus alumnos.

5. CONTENIDOS TEMÁTICOS

Unidad de Aprendizaje	Contenido Temático	Referencias
1.-Metodología	1.1 Métodos y técnicas de investigación. 1.2 Variables y dimensiones. 1.3 Instrumentos. 1.4 Piloteo. 1.5 Sujetos y muestra.	Maxwell, J. A. (2005). <i>Qualitative research design: An interactive approach</i> (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. Cohen, L; Manison, L. and Morrison, K. (2000). <i>Research Methods in Education</i> . USA: RoutledgeFarmer. Madsen, D. (1992). <i>Successful Dissertations and Thesis. A Guide to Graduate Student Research from Proposal to Completion</i> . Second Edition. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. Skills4study (2011) Choosing appropriate research methodologies and methods. Retrieved from: http://www.palgrave.com/skills4study/studentlife/postgraduate/choosing.asp Research consultation (2007) <i>Dissertation & Research Methodology Help</i> Self-Help Articles for Dissertation Students & Researchers. Retrieved from: http://www.researchconsultation.com/research-methodology-dissertation-methods-menu.asp

Unidad de Aprendizaje	Contenido Temático	Referencias
2.- Discusión de resultados	2.1 Base de datos 2.2 Organización de base de datos 2.3 Presentación y discusión de resultados	Grant, C. and Osanloo, A. (2014). Understanding, Selecting, and Integrating a Theoretical Framework in Dissertation Research: Creating the Blueprint for Your "House" <i>Administrative Issues Journal: Education, Practice, and Research</i> , v4 n2 p12-26 http://iolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2015/02/89596_manuscript-file_249104.pdf Bell, J. (1993). <i>Doing your Research Project. A Guide for First-Time Researchers in Education and Social Science</i> . Buckimham y Filadelfia: Open University Press. University of the west of england (2007) Data Analysis. Retrieved from: http://hsc.uwe.ac.uk/dataanalysis/index.asp
3.- Conclusiones	3.1 Contexto 3.2 Conclusiones generales 3.3 Respuesta a las preguntas de investigación 3.4 Alcances y limitaciones 3.5 Recomendaciones para futuras investigaciones 3.6 Presentación y entrega de borrador de tesis	Grant, C. and Osanloo, A. (2014). Understanding, Selecting, and Integrating a Theoretical Framework in Dissertation Research: Creating the Blueprint for Your "House" <i>Administrative Issues Journal: Education, Practice, and Research</i> , v4 n2 p12-26 http://iolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2015/02/89596_manuscript-file_249104.pdf Madsen, D. (1992). <i>Succesful Dissertations and Thesis. A Guide to Graduate Student Research from Proposal to Completion</i> . Second Edition. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. Essay town (2011) How to write the conclusión chapter of a dissertation or thesis. Quality college research help. Retrieved from: http://www.essaytown.com/writing/write-conclusion-chapter-dissertation-thesis

6. ESTRATEGIAS, TÉCNICAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS

Estrategias y técnicas didácticas	Recursos didácticos
<ul style="list-style-type: none"> • Lluvia o tormenta de ideas • Círculo de expertos • Técnica de debate • Método de casos • Redes de palabras o mapas mentales • Grupos de discusión • Técnica de Jerarquización • Solución de Problemas • Aprendizaje Basado en Problemas • Aprendizaje Basado en Proyectos • Estudio de casos 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Impresos (textos): libros, fotocopias, periódicos, documentos... <input type="checkbox"/> Materiales manipulativos: Imágenes fijas proyectables (fotos)-diapositivas, fotografías <input type="checkbox"/> Materiales audiovisuales (vídeo): montajes audiovisuales, películas, vídeos, programas de televisión... <input type="checkbox"/> Páginas Web, Weblog, tours virtuales, webquest, correo electrónico, chats, foros, unidades didácticas y cursos on-line

7. EJES TRANSVERSALES

Eje (s) transversales	Contribución con la asignatura
Formación Humana y Social	Respeto a los derechos de autor, honestidad en la recopilación de datos.
Desarrollo de Habilidades en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación	Uso de páginas en línea, uso de programas para analizar los resultados (cuantitativo) lecturas en línea.
Desarrollo de Habilidades del Pensamiento Complejo	Auto evaluación y auto crítica responsable.
Lengua Extranjera	Argumentación crítica en lengua extranjera
Innovación y Talento Universitario	Desarrollo de investigación aplicada para dar respuesta a problemas educativos
Educación para la Investigación	Realizar investigación y primer acercamiento al área de su preferencia

8. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Criterios	Porcentaje
▪ <u>Participación en clase</u>	20%
▪ <u>Capítulo 3; Metodología</u>	20%
▪ <u>Capítulo 4: Resultados</u>	20%
▪ <u>Capítulo 5: Conclusiones</u>	20%
▪ <u>Exposición del trabajo de investigación</u>	20%
□	
Total	100%

9. REQUISITOS DE ACREDITACIÓN

Estar inscrito como alumno en la Unidad Académica en la BUAP
Asistir como mínimo al 80% de las sesiones para tener derecho a exentar por evaluación continua y/o presentar el examen final en ordinario o extraordinario
Asistir como mínimo al 70% de las sesiones para tener derecho al examen extraordinario
Cumplir con las actividades académicas y cargas de estudio asignadas que señale el PE

ANEXO B: INSTRUMENTO

**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR
INSTRUMENTO PARA LA AUTOEVALUACIÓN DE COMPETENCIAS
INVESTIGATIVAS**

Semestre actual: _____ Género: _____ Edad: _____ Asignatura de investigación: _____

Instrucciones: El presente cuestionario se encuentra dividido en dos secciones. La primera sección tiene como propósito la autoevaluación de sus competencias investigativas desarrolladas durante la elaboración del proyecto de tesis. Todas las afirmaciones de la primera parte son de opción múltiple y tienen una escala de cinco puntos, siendo “5” el nivel más alto, el cual representa un dominio de la competencia y “1” el nivel que describe una competencia no desarrollada, la cual requiere fortalecimiento. Por favor, seleccione la opción que represente mejor su experiencia. La segunda sección tiene como finalidad conocer algunas de sus percepciones sobre la investigación así como su proceso y está formada por preguntas abiertas. Por favor, responda a las preguntas abiertas, ya que se busca fortalecer el desarrollo de las competencias investigativas dentro de los seminarios de tesis mediante sus respuestas.

SECCIÓN I

COMPETENCIA EVALUADA	NIVEL ALCANZADO				
	(1) Nunca	(2) La mayoría de las veces no	(3) Algunas veces sí, algunas veces no	(4) La mayoría de las veces sí	(5) Siempre
I: Categoría crítico reflexiva					
1) Seleccione un tema de investigación relevante para mi contexto así como sus fundamentos pertinentes.					
2) Discuto los problemas que giran en torno a mi tema de investigación determinado mediante argumentos sólidos.					
3) Explico congruentemente los propósitos que se buscan alcanzar a través de mi investigación.					

4) Formulo preguntas precisas que identifiquen los problemas para guiar el proceso de investigación.					
5) Infiero las posibles causas y resultados del problema señalado en la investigación.					
6) Selecciono la literatura científica pertinente al propósito de mi estudio incluyendo las últimas tendencias sobre el tema de investigación.					
7) Ordeno literatura científica de manera coherente para la construcción de mi investigación.					
8) Comparo los distintos métodos de investigación para la elección oportuna del mismo de acuerdo al objeto de estudio.					
9) Selecciono a los participantes al azar, sin tomar en cuenta las características y necesidades específicas de la investigación.					
10) Distingo las variables y dimensiones correspondientes al objeto de estudio.					
11) Examino críticamente los datos recolectados mediante el instrumento, para llevar a cabo un análisis pertinente.					
12) Planteo propuestas específicas de mejoramiento aplicables al contexto de mi investigación.					
13) Programo mis actividades de acuerdo al tiempo y esfuerzo requerido para cumplir con cronogramas establecidos.					

14) Experimento dificultades al tomar decisiones y seleccionar críticamente los fundamentos utilizados en mi investigación.					
---	--	--	--	--	--

COMPETENCIA EVALUADA	NIVEL ALCANZADO				
	(1) Nunca	(2) La mayoría de las veces no	(3) Algunas veces sí, algunas veces no	(4) La mayoría de las veces sí	(5) Siempre
15) Utilizo conceptos correctamente (por ejemplo: planteamiento del problema, preguntas de investigación, hipótesis) para sentar las bases y guiar el proceso de investigación.					
16) Identifico distintos medios de búsqueda de información para el sustento teórico de mi investigación.					
17) Contrasto distintas herramientas de recopilación de información para diseñar, adaptar o adoptar un instrumento pertinente a las necesidades de mi estudio.					
18) Ordeno las acciones que se llevarán a cabo para la recopilación de información obtenida mediante el instrumento.					
19) Utilizo acertadamente los distintos fundamentos metodológicos y de análisis de información (por ejemplo: muestreo, instrumentos,					

técnicas y enfoques de análisis).					
20) Muestro dificultades en el desarrollo de mi investigación por falta de claridad en la elaboración de cada uno de los apartados que conforman el estudio.					

COMPETENCIA EVALUADA	NIVEL ALCANZADO				
	(1) Nunca	(2) La mayoría de las veces no	(3) Algunas veces sí, algunas veces no	(4) La mayoría de las veces sí	(5) Siempre
III: Categoría redacción					
21) Construyo argumentos sólidos basados en la información recopilada a través de las distintas fuentes.					
22) Utilizo de manera inapropiada las citas textuales dentro de la integración de la información.					
23) Explico profundamente los hallazgos más sobresalientes obtenidos a partir del análisis de la información recolectada.					
24) Discuto congruentemente argumentos que respondan a las preguntas de investigación de mi estudio.					
25) Reproduzco correctamente normas de escritura (APA, MLA, Chicago) establecidas por la institución receptora de mi investigación.					

26) Desarrollo argumentos débiles o no puedo expresar mis ideas como quisiera a lo largo de la investigación por falta de dominio de aspectos relacionados a la redacción.					
--	--	--	--	--	--

COMPETENCIA EVALUADA	NIVEL ALCANZADO				
IV: Categoría oral comunicativa	(1) Nunca	(2) La mayoría de las veces no	(3) Algunas veces sí, algunas veces no	(4) La mayoría de las veces sí	(5) Siempre
27) Muestro poco dominio y claridad al discutir de manera oral los distintos puntos de mi investigación.					
28) Expongo los puntos principales del proceso de investigación en distintos espacios destinados a la divulgación de la investigación (por ejemplo: conferencias, congresos, coloquios, etc.).					
29) Experimento dificultades para explicar mi investigación debido a mi falta de desarrollo de la expresión oral.					

COMPETENCIA EVALUADA	NIVEL ALCANZADO				
V: Categoría lingüística en un segundo idioma	(1) Nunca	(2) La mayoría de las veces no	(3) Algunas veces sí, algunas veces no	(4) La mayoría de las veces sí	(5) Siempre
30) Reconocer el uso correcto de los componentes lingüísticos de un segundo idioma de					

manera correcta (sintaxis, semántica, pragmática, etc.).					
31) Empleo adecuadamente los componentes lingüísticos de un segundo idioma (de manera escrita-oral) en la presentación de la investigación.					
32) Identifico que mi nivel de dominio de los componentes lingüísticos en un segundo idioma obstaculizan el desarrollo de mi investigación (redacción/expresión oral).					

COMPETENCIA EVALUADA	NIVEL ALCANZADO				
	(1) Nunca	(2) La mayoría de las veces no	(3) Algunas veces sí, algunas veces no	(4) La mayoría de las veces sí	(5) Siempre
VI: Categoría ética					
33) Estimo la individualidad y colaboración de cada uno de los participantes.					
34) Valoro la aportación intelectual de cada uno de los autores referenciados a lo largo de mi investigación.					
35) Valoro la construcción de ambientes afectivos estables durante las sesiones de trabajo con los expertos en mi investigación.					
36) Considero que la investigación es un proceso sin utilidad y una barrera para mi titulación.					

37) Detecto áreas de mejora dentro de mi contexto para ofrecer propuestas de solución mediante el desarrollo de mi investigación.					
38) Considero que no es grave retomar información de cualquier tipo de fuente, manipular variables y resultados.					
39) Valoro las características y oportunidades de desarrollo inherentes del proceso de investigación.					

SECCIÓN II

40) ¿Qué es lo que considera como el aspecto o aspectos más relevantes de la investigación?

¿Por qué?

41) ¿Considera que ha tenido un desarrollo óptimo de las competencias investigativas hasta este momento? ¿Por qué?

42) ¿Modificaría algún elemento de su proceso de formación investigativa? ¿Sí, no?
¿Cuál/Cuáles? ¿Por qué?

43) ¿Considera que existe algún factor NO académico que dificulte su proceso de investigación? En caso de ser una respuesta positiva, ¿Cuál/Cuáles? ¿De qué manera afecta su proceso?

44) Comentarios generales sobre el proceso de investigación:

¡Gracias por su participación😊!

ANEXO C: PROPUESTA DE TALLER

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Facultad de Lenguas

Programa Educativo (PE): Licenciatura en la Enseñanza del Inglés

**Proyecto: Propuesta de Taller para Fortalecer el Desarrollo de Competencias
Investigativas**

Fecha: Noviembre 2019

1.- DATOS GENERALES

Nivel educativo:	Licenciatura
Nombre del plan de estudios:	Licenciatura en la Enseñanza del Inglés
Modalidad académica:	Presencial
Nombre del taller:	Taller para Fortalecer el Desarrollo de Competencias Investigativas
Ubicación:	Formativo-El taller se tomará paralelamente con la materia de seminario de investigación 1
Correlación:	
Asignaturas precedentes:	Metodología de la Investigación
Idioma en el que se imparte:	Inglés

2.- CARGA HORARIA DEL ESTUDIANTE

Concepto	Horas por semana		Total de horas por período	Total de créditos
	Teoría	Práctica		
Horas teoría y práctica	1	2	54	No aplica

3.- PERFIL DESEABLE DEL PROFESOR (A) PARA IMPARTIR LA ASIGNATURA:

Disciplina profesional:	Lenguas modernas, Lenguas extranjeras, lingüística aplicada, enseñanza del inglés, educación
Nivel académico:	Maestría, preferentemente doctorado
Experiencia docente:	Cinco años
Experiencia profesional:	Cinco años

4.- PROPÓSITO: Desarrollar competencias inherentes al proceso de investigación que coadyuven a fortalecer los proyectos de tesis así como la formación integral de los estudiantes, mediante la identificación y el análisis de los microprocesos de las distintas etapas de la investigación basado en un enfoque por competencias.

5.- COMPETENCIAS ESPECÍFICAS:

- Conduce la investigación de forma ética mediante la promoción de valores durante las distintas etapas del proceso del proyecto.
- Analiza reflexivamente la etapa específica del proceso de investigación en el que se encuentra con el propósito de tomar decisiones pertinentes relacionadas al estudio.
- Utiliza los conocimientos necesarios concernientes a las distintas fases del proceso de investigación a fin de aplicar los mismos en la planeación y elaboración de los distintos aspectos prácticos inherentes al proyecto.

- Usa de manera adecuada las convenciones del lenguaje escrito relativas a la redacción del trabajo de investigación.
- Utiliza de manera clara y precisa las normas del lenguaje oral con la finalidad de participar en la divulgación de ideas y resultados respecto a su investigación.
- Emplea de forma correcta los componentes lingüísticos de un segundo idioma a fin de presentar los avances y resultados del estudio tanto de manera oral como escrita.

6.- CONTENIDOS TEMÁTICOS

Competencias investigativas	Contenido temático	Tiempo Estimado	Bibliografía Recomendada
Unidad 1: Ética	<ul style="list-style-type: none"> * Los beneficios de la investigación. * Valores éticos en la investigación. * Trabajo en equipo y construcción de ambientes afectivos de aprendizaje. * Compromiso social. 	3 semanas 9 horas	R. David y Ruiz M. (2015). Ética de la Investigación, Integridad Científica. Comisión Nacional de Bioética México.
Unidad 2: Crítico reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> * Estrategias para la selección de protocolo de investigación. 	3 semanas 9 horas	Martínez, L. (2013). Cómo buscar y usar información científica: Guía para

	<ul style="list-style-type: none"> * Manejo de buscadores y fuentes de información. * Identificación y administración de las tareas investigativas. 		estudiantes universitarios. Santander, España.
Unidad 3: Conocimiento y habilidad procedimental	<ul style="list-style-type: none"> * Análisis crítico de los apartados de una tesis. * Uso de aspectos metodológicos prácticos de una investigación. 	3 semanas 9 horas	Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill Education sexta edición.
Unidad 4: Redacción	<ul style="list-style-type: none"> * Integración de información. * Construcción de argumentos escritos. * Manejo de normas de escritura para formatos estándares de publicación de textos. 	3 semanas 9 horas	Contreras, A. y Ochoa, R. (2010). Manual de redacción científica. Guadalajara, México: Ediciones de la Noche.
Unidad 5: Oral comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> * Discurso y estrategias para la presentación de una investigación. 	3 semanas 9 horas	Sánchez, A. (2010). Pautas para diseñar ponencias o presentaciones

	* Espacios de divulgación científica.		académicas e investigativas. En Revistas Virtual Universidad Católica del Norte, núm. 30.
Unidad 6: Lingüística en un segundo idioma	* Morfología y sintaxis del discurso investigativo. * Pragmática de la investigación *Semántica de la investigación	3 semanas 9 horas	Finegan, Edward (2004). Language: Its Structure and Use. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.

7.- ESTRATEGIAS, TÉCNICAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS

Estrategias y técnicas didácticas	Recursos didácticos
*Grupos de discusión * Análisis de casos *Lluvia de ideas * Círculo de expertos * Revisión de pares * Lluvia de ideas * Esquematización de información * Aprendizaje basado en proyectos * Presentaciones * Visitas guiadas	* Antología * Biblioteca física y virtual * Materiales audiovisuales * Páginas web * Plataforma virtual * Material impreso

8.- REQUISITOS DE PERMANENCIA

Criterios de permanencia y acreditación
Asistencia mínima de un 80% de las sesiones.
Participación en las actividades de clase.
Avances de tesis.