



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTORICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO
PROGRAMA DE MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION



**INFLUENCIA DE LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA
COHERENCIA INTERNA, EN LAS INVESTIGACIONES FILOSÓFICAS, EN
EL CONTEXTO DEL MATERIALISMO CONTEMPORÁNEO, DESDE LA
PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE
FILOSOFÍA, FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES, UNIVERSIDAD
NACIONAL DE SAN AGUSTÍN, REGIÓN AREQUIPA, 2015**

TESIS

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA**

AUTOR:

Br. FELIPE ANDRÉS LÁZARO QUISPE

LAMBAYEQUE – PERU

2018

INFLUENCIA DE LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA COHERENCIA INTERNA, EN LAS INVESTIGACIONES FILOSÓFICAS, EN EL CONTEXTO DEL MATERIALISMO CONTEMPORÁNEO, DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE FILOSOFÍA, FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES, UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN, REGIÓN AREQUIPA, 2015

Br. FELIPE ANDRES LAZARO QUISPE
AUTOR

Dr. JORGE ISAAC CASTRO KIKUCHI
ASESOR

APROBADO POR:

DR. JULIO CESAR SEVILLA EXEBIO
PRESIDENTE DEL JURADO

DR. MARIO VICTOR SABOGAL AQUINO
SECRETARIO DEL JURADO

DR. JOSE LUIS VENEGAS KEMPER
VOCAL DEL JURADO

DEDICATORIA

Al proletariado de Arequipa,

El Perú y del mundo.

Tofy, Mate, Negris, Carozo, Chiki.

Felipe Andrés.

AGRADECIMIENTO

*A quienes vengo encontrando en
el proceso de proletarización, que
estaban empero son, que son
aunque no están y a quienes
siendo están.*

Felipe Andrés

INDICE

RESUMEN	9
ABSTRACT	10
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I	19
ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO: ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN Y LA COHERENCIA INTERNA	19
1.1. INTRODUCCIÓN	20
1.2. UBICACIÓN DEL PROBLEMA	21
1.3. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL PROBLEMA	22
1.3.1. EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL	26
1.3.2. EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO	27
1.3.3. EN EL CONTEXTO REGIONAL	28
1.4. MANIFESTACIONES Y CARACTERÍSTICAS DE LA PROBLEMÁTICA	30
1.5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN Y LA COHERENCIA INTERNA	31
CAPÍTULO II	37
MARCO TEÓRICO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN Y LA COHERENCIA INTERNA	37
2.1. INTRODUCCIÓN	38
2.2. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA EN ESTUDIO	39
2.3. TEORÍAS CIENTÍFICAS	51
2.3.1. LAS TEORÍAS DIALÉCTICAS MATERIALISTAS	51
2.3.1.1. Lev S. Vygotsky	51
2.3.1.2. La pedagogía crítica	53
2.3.1.2.1. Pedagogía crítica como pedagogía revolucionaria	53
2.3.1.2.2. Pedagogía crítica y lucha de clases sociales	54
2.3.1.2.3. Pedagogía crítica y libre mercado	54
2.3.1.2.4. Pedagogía crítica y democracia	55
2.3.1.2.5. Educación y lucha de clases sociales	56
2.3.1.2.6. Pedagogía crítica y educadores	63
2.3.1.2.7. Rol de los profesores	64
2.3.2. LAS TEORÍAS IDEALISTAS	64
2.3.2.1. Racionalismo	64

2.3.2.2.	Empirismo	65
2.3.2.3.	Realismo	66
2.3.2.4.	Idealismo	67
2.3.2.5.	Positivismo	67
2.3.2.6.	Positivismo lógico	68
2.3.2.7.	Filosofía analítica	70
2.3.2.8.	Hermenéutica	70
2.3.3.	LA TEORÍA MATERIALISTA	71
2.3.3.1.	Concepto de materialismo	71
2.3.3.2.	El problema fundamental de la filosofía	72
2.3.3.3.	Evolución	72
2.3.3.4.	Viraje en el pensamiento desde Carlos Marx	73
2.4.	BASE CONCEPTUAL	76
2.4.1.	LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN	76
2.4.1.1.	Conceptos previos	76
2.4.1.2.	Metodología filosófica	82
2.4.1.2.1.	Concepto de método	82
2.4.1.2.2.	Clases de métodos filosóficos	83
2.4.1.3.	Metodología de la investigación científica	92
2.4.1.3.1.	La ciencia	92
2.4.1.3.2.	El problema científico	92
2.4.1.3.3.	Los objetivos	93
2.4.1.3.4.	La justificación	94
2.4.1.3.5.	El tipo	95
2.4.1.3.6.	El marco de referencia	96
2.4.1.3.7.	La hipótesis	96
2.4.1.3.8.	Las variables	97
2.4.1.3.9.	El diseño	99
2.4.1.3.10.	Elaboración del proyecto	102
2.5.	- CAMPO, ÁREA Y LÍNEA	102
2.6.	- NIVEL Y TIPO:	102
2.7.	- INTERROGANTES	102
2.8.	- ANÁLISIS DE VARIABLES	102
2.4.1.3.11.	Esquema del informe	104
2.4.2.	LA COHERENCIA INTERNA	106
2.4.2.1.	Conceptos previos	106
2.4.2.1.1.	Coherencia	106
2.4.2.1.2.	Interna	106
2.4.2.1.3.	Teleología	106
2.4.2.2.	Concepto de coherencia interna	107

2.4.2.3.	Planteamiento teórico	108
2.4.2.3.1.	Enunciado	108
2.4.2.3.2.	Campo, área y línea	109
2.4.2.3.3.	Análisis de variables	109
2.4.2.3.4.	Interrogantes	110
2.4.2.3.5.	Clase	110
2.4.2.3.6.	Tipo	110
2.4.2.3.7.	Nivel	111
2.4.2.3.8.	Justificación	115
2.4.2.3.9.	Objetivos	116
2.4.2.3.10.	Hipótesis	116
2.4.2.3.11.	Definición de términos	117
2.4.2.4.	Marco teórico	117
2.4.2.4.1.	Requisitos de forma	118
2.4.2.4.2.	Requisitos de fondo	118
2.4.2.5.	Planteamiento metodológico	119
2.4.2.5.1.	Método	119
2.4.2.5.2.	Diseño	119
2.4.2.5.3.	Técnicas	120
2.4.2.5.4.	Instrumentos	120
2.4.2.5.5.	Ubicación espacial	120
2.4.2.5.6.	Ubicación temporal	120
2.4.2.5.7.	Unidades de estudio	121
2.4.2.5.8.	Estrategias de recolección de datos	121
2.4.2.5.9.	Estrategias de procesamiento de datos	122
2.4.2.6.	Resultados	123
2.4.2.6.1.	Presentación	123
2.4.2.6.2.	Análisis	123
2.4.2.6.3.	Interpretación	123
2.4.2.7.	Conclusiones	123
2.4.2.7.1.	Pertinencia	123
2.4.2.7.2.	Coherencia	123
2.4.2.8.	Recomendaciones	124
2.4.2.8.1.	Pertinencia	124
2.4.2.8.2.	Coherencia	124
2.4.2.9.	Anexos	124
2.4.2.9.1.	Pertinencia	124
2.4.2.9.2.	Coherencia	125
2.5.	DEFINICIÓN DE TÉRMINOS	125
2.5.1.	Educación	125
2.5.2.	Investigación	125
2.5.3.	Irracional	126

2.5.4. Teleología	126
2.5.5. Atópica	126
2.5.6. Epistemología	126
2.5.7. Materialismo contemporáneo	126
CAPÍTULO III	128
RESULTADO, MODELO TEÓRICO, PROPUESTA	128
3.1. INTRODUCCIÓN	129
3.2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	130
3.2.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA VARIABLE ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN	130
3.2.2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA VARIABLE COHERENCIA INTERNA	131
3.3. MODELO TEÓRICO	133
3.4. PROPUESTA	134
3.4.1. INTRODUCCIÓN	134
3.4.2. OBJETIVOS	134
3.4.3. FUNDAMENTACIÓN	135
3.4.4. CONTENIDOS	138
3.4.4.1. Enseñanza de la investigación	138
3.4.5. Coherencia interna	140
3.4.6. METODOLOGÍA	141
3.4.7. FUNCIONAMIENTO	141
3.4.8. EVALUACIÓN	142
3.5. DISCUSIÓN	143
CONCLUSIONES	150
RECOMENDACIONES	153
BIBLIOGRAFÍA	154
ANEXOS	160

RESUMEN

El trabajo de investigación formulado titula: “Influencia de la enseñanza de la investigación en la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, desde la percepción de los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, región Arequipa, 2015”, con el cual hemos respondido al problema de la ateleologicidad en la enseñanza de la investigación, que consiste en una temática silábica que no concibe la unidad y materialidad del mundo, evidente en una temática abierta a una pluralidad de métodos; contenidos reducidos a contenidos históricos; contenidos reducidos al trabajo de gabinete o áulico; que no sientan las bases para inteligir el mundo, la realidad, la investigación, de manera que se pueda investigar, en su fase de gabinete y fase de campo. Asimismo, la ilogicidad en la coherencia interna, que consiste en la ausencia, o infradesarrollo, del propósito lógico formal, evidenciable en la metodéutica en las investigaciones filosóficas.

El objeto de estudio ha sido el proceso de enseñanza de la investigación y la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas; el campo de acción es la enseñanza de la investigación y la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas; el objetivo general fue: Determinar la influencia de la enseñanza de la investigación en la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, desde la percepción de los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa, 2015.

Al finalizar se ha verificado la hipótesis, en el sentido que la influencia de la enseñanza ateleológica de la investigación es favorable para la coherencia interna ilógica, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, desde la percepción de los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa, 2015.

Palabras claves: enseñanza, coherencia, investigación, metodología, materialismo, pensamiento, crítico, cualitativo, participante.

ABSTRACT

The research work entitled: "Research teaching Influence on internal coherence, on philosophical research, in materialism contemporary context from the perception of teachers of the Professional School of Philosophy, Faculty of Philosophy and Humanities of the National University of San Agustín, Arequipa region, 2015 ", with which we have responded to the problem of the ateleologicidad in research teaching which consists of a syllabic theme that does not conceive the unity and materiality of the world, evident in an open thematic to a plurality of methods; content reduced to historical content; content reduced to cabinet or classroom work; that they do not lay the foundations to intellectually know the world, the reality, the research, so it can be investigated, in its cabinet phase and field phase. Likewise, the illogicality in internal coherence which consists in the absence or underdevelopment of the formal logical purpose, evident in the method of philosophical investigations.

The object of study has been the research teaching process and internal coherence, in philosophical investigations; the field of action is the research teaching and internal coherence, in philosophical investigations; The general objective was: To determine the influence of the research teaching in internal coherence, in philosophical research, in the context of contemporary materialism from the perception of teachers of the Professional School of Philosophy, Faculty of Philosophy and Humanities of the National University of San Agustín, Arequipa Region, 2015.

Finally the hypothesis has been verified in the sense that the influence of the ateleologicidad teaching of the research is positive for the illogical internal coherence, in the philosophical investigations, in the context of contemporary materialism, from the perception of the teachers of the School Philosophy Professional, Faculty of Philosophy and Humanities of the National University of San Agustín, Arequipa Region, 2015.

Keywords: teaching, coherence, research, methodology, materialism, thought, critical, qualitative, participant.

INTRODUCCIÓN

Presentamos la investigación intitulada “Influencia de la enseñanza de la investigación en la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, desde la percepción de los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, región Arequipa, 2015”.

Se ha detallado los antecedentes de investigación siguientes:

1) *“Formación de competencias investigativas de los docentes en servicio: Un estudio a partir de la investigación – acción desarrollado en la Escuela Policarpo Bonilla del Municipio de Valle de Ángeles, F. M.”*. Tesis presentada por Lili Esperanza Pineda (2006), para optar el grado académico de magíster en investigación educativa, ante la Dirección de Postgrados de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, en Tegucigalpa, Honduras. Entre sus principales características están: El problema es “¿Cómo caracterizar las competencias investigativas que un docente debe desarrollar para que éste cumpla su función en la formación integral del alumna (o) y al logro de la calidad en la educación?” (p. 6); el objetivo general es “Evaluar el impacto metodológico de la investigación-acción como estrategia para la formación de competencias investigativas de los docentes en servicio.” (p. 16). Se emplea la metodología de la investigación – acción. Es una investigación de tipo cualitativa, descriptivo. ” (p. 60). Una parte de sus conclusiones precisa que “si bien se observaron algunas características investigativas que las docentes tenían, pero es fácil entender que las mismas solían ser muy elementales, repetitivas y tradicionales porque la tendencia pedagógica es sin lugar a dudas es además, memorística y desmotivadora” (p. 165).

2) *“La enseñanza de la investigación en la formación docente. El profesorado de Biología (ISP N° 4, Reconquista, Santa Fe) como caso de análisis”*. Tesis presentada por Beatriz Royo Volta (2014), para optar el grado académico de magíster en didáctica de las ciencias experimentales, ante la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, de la Universidad Nacional del Litoral, en Santa Fe, Argentina.

Entre sus principales características están: Los problemas que suscitan la investigación. Entre las interrogantes del problema, detalla “¿Cómo se plasma la enseñanza-aprendizaje de la investigación en la FDI? ¿Se alcanza a comprender la relevancia de la investigación como herramienta para la práctica de enseñanza?” (p. 9). Como objetivos, “se procura generar conocimientos sistemáticos desde la reflexión y análisis de las prácticas institucionales, específicamente aquellas referidas a cómo se enseña a investigar en el Profesorado de Biología del ISP N° 4.” (p. 38). Entre sus conclusiones, se encuentra: Los profesores del “Instituto, tanto especialistas como generalistas, parecen no apropiarse del modelo hermenéutico interpretativo como un recurso relevante para el desarrollo de las actividades áulicas, en tanto reproducen prácticas donde este esquema sólo tiene lugar como “deber ser” en planificaciones y discursos.” (p. 73).

3) *“La enseñanza de la metodología de la investigación, el desarrollo de tesis y la producción de artículos científicos en la Facultad de Odontología”*. Tesis presentada por Cesar Luis Olivares Berger (2014), para optar el grado académico de doctor, ante la Instituto para la Calidad de la Educación, Sección de Posgrado, Universidad de San Martín de Porres, en Lima, Perú. Entre sus principales características están: El problema que suscitan la investigación es “¿Influye la enseñanza de la metodología de investigación en el desarrollo de tesis y en la producción de artículos científicos de la Facultad de Odontología de la Universidad de San Martín de Porres el año 2013?” (p. 6). El objetivo general es “Analizar la influencia de la enseñanza de la metodología de la investigación en el desarrollo de tesis y en la producción de artículos científicos de la Facultad de Odontología de la Universidad de San Martín de Porres el año 2013.” (p. 7). Se trata de una investigación de diseño no experimental. Es un estudio de tipo explicativo – causal y de nivel transversal.

Entre las conclusiones se detalla que, en cuanto al primer objetivo específico de evaluar la influencia de la enseñanza de la metodología de la investigación en el desarrollo de tesis en la Facultad de Odontología de la Universidad de San Martín de Porres, “se logró precisar que los grupos evaluados han rechazado las H_0 nulas de cada uno de los supuestos calculados al obtener un Sig.000 menor al alfa 0.05 de comparación con un $p < 0.01$ ” (p. 86).

4) *“La teoría de diseño de investigación y sus implicancias en investigación de la educación”*. Tesis presentada por el M.S. Griseldo Platón Palomino Quispe (2005), para optar el grado académico de doctor en educación, ante la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de San Agustín, en Arequipa, Perú. Entre los problemas están que suscitan la investigación “¿Cuáles son las características de la teoría del diseño de investigación y cuáles sus campos de aplicación?” (p. 5). El objetivo general es:

Determinar la utilidad de la teoría del diseño de investigación como instrumento de explicación y operacionalización del método científico en el reconocimiento del tipo y diseño de investigación, de su organización, ejecución y evaluación a través del proceso de identificación de la relación de las variables, su intervención y asociadas con sus componentes estructurales. (p. 5)

Es una investigación teórica; con diseño de investigación analítico documental. Entre sus conclusiones están:

QUINTA: La teoría del diseño de investigación es útil para organizar la evaluación del proyecto de investigación y el informe de investigación, a partir de la relación de los aspectos que conforman el proyecto o el informe de investigación, teniendo como punto de partida el reconocimiento del tipo de relaciones de las variables y sus posibilidades de ser contrastadas con el desarrollo del proyecto o del informe de investigación. (p. 193)

La justificación del problema estriba, en cuanto a la justificación teórica, en que en un contexto material de lucha de clases sociales se presentan diferentes niveles de racionalidad; así, en este momento, en lo material existe el capitalismo imperialista y el comunismo emergente; así como en la especie, en lo espiritual también existe la contradicción entre el idealismo y el materialismo filosófico. En el proceso de reflejo de la realidad se da el proceso de enseñanza de la investigación y consecuentemente el proceso de la coherencia interna, de las investigaciones filosóficas. No hay investigaciones previas en filosofía que hayan iluminado la problemática de la influencia de la enseñanza de la investigación en la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas.

En cuanto a la justificación fáctica, observamos que la reflexión [(*C.Fr.* término *reflet*) en el sentido especificado por Le Ny (1982, p. 47)] de la realidad es una tarea aún en nuestra especie; a pesar de ello, con esas dosis de razón se trata de concretar la racionalidad y la teleología educativa ad hoc, que observamos es solamente una presunción, una idealidad. Consideramos que hay ateleologicidad en la enseñanza de la investigación, y hay ilogicidad en la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas; es decir, existe el objeto de estudio que justifica el propósito investigativo. En cuanto a la justificación académica, observamos que logramos objetivar la enseñanza de la investigación y la coherencia interna, como la asociación de una sobre otra, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, desde la percepción de los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín. Se precisa cómo es la enseñanza de la investigación y cómo la coherencia interna, como la asociación de una sobre otra. Asimismo, se aplica la teoría del materialismo contemporáneo. Tocante a la justificación social, esta se concreta en la medida que orientamos y promovemos la solución de continuidad entre la sociedad y la universidad, entre la investigación como teoría y la investigación como praxis, los procesos áulicos y los procesos práxicos, el discurso y la acción, lo cuantitativo y lo cualitativo, lo evolutivo y lo revolucionario.

En cuanto a la matriz de la investigación, claramente el problema científico se formula en la siguiente interrogante general: ¿Cuál es la influencia de la enseñanza de la investigación en la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, desde la percepción de los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa, 2015? El objeto de estudio es el proceso de enseñanza de la investigación y la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas. El objetivo general es determinar la influencia de la enseñanza de la investigación en la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, desde la percepción de los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa, 2015.

Y, los objetivos específicos son: a) Describir la enseñanza de la investigación, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, desde la percepción de los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa, 2015. b) Especificar la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, desde la percepción de los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa, 2015. Y, c) Establecer la asociación entre la enseñanza de la investigación y la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, desde la percepción de los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa, 2015. El campo de acción es la enseñanza de la investigación y la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas.

Las hipótesis que se plantean son: Hipótesis diagnóstica: La influencia de la enseñanza ateleológica de la investigación es favorable para la coherencia interna ilógica, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, desde la percepción de los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa, 2015. La hipótesis propositiva: Es factible que la influencia de la enseñanza teleológica de la investigación sea favorable para la coherencia lógica, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, desde la percepción de los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa, 2015.

En el marco teórico, se desarrolla la teoría para la variable independiente: Enseñanza de la investigación, y para la variable dependiente: Coherencia interna. Seguidamente se considera el desarrollo conceptual de la variable: Enseñanza de la investigación, y sus dimensiones: Metodología filosófica y metodología de la investigación científica; y, sobre la variable dependiente: Coherencia interna, y sus dimensiones: Planteamiento teórico, marco teórico, planteamiento metodológico, resultados, conclusiones, recomendaciones y anexos.

Se emplea el método científico. En cuanto al enfoque, se trata de una investigación mixta (cuantitativa y cualitativa). En el caso del aspecto cuantitativo, en lo tipológico, según su finalidad es básica; según su profundidad u objetivo que persigue es explicativa; según el carácter de la medida es cuanti-cualitativa; según el marco en que tiene lugar es de campo; asimismo, dado que se propone una propuesta es básica – con propuesta; A decir de Hernández, Fernández y Baptista (2010), para el caso del aspecto cuantitativo corresponde el diseño explicativo. En el caso del aspecto cualitativo, el diseño investigación participativa, etnográfica y de casos, a la vez.

La población de estudio está conformada por las 82 investigaciones filosóficas (tesis) para optar al grado académico y título profesional de filosofía, presentadas y sustentadas desde el año 1945 hasta 2014, en la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa.

El informe de investigación lo presentamos estructurado de la siguiente manera.

Capítulo I, Análisis del objeto de estudio: La enseñanza de la investigación y la coherencia interna, donde se desarrolla la ubicación del problema; la evolución histórico del rendimiento escolar, en el contexto internacional, en el contexto latinoamericano y en el contexto regional; las manifestaciones y características de la problemática; y la metodología de la investigación de la enseñanza de la investigación y la coherencia interna.

Capítulo II, Marco teórico sobre la enseñanza de la investigación y la coherencia interna, donde se desarrolla los antecedentes del problema en estudio; las teorías científicas, la teoría de la pedagogía crítica y la teoría de la investigación crítica; la base conceptual, la enseñanza de la investigación y la coherencia interna; y, la definición de términos.

Capítulo III, Resultado, modelo teórico, propuesta, donde se trata el análisis e interpretación de los resultados, esto es el análisis e interpretación de los resultados de la variable enseñanza de la investigación y el análisis e interpretación de los resultados de la variable coherencia interna; el modelo teórico; la propuesta, que comprende la introducción, el objetivo, la fundamentación, los contenidos, la metodología, el funcionamiento y la evaluación.

Por último, presentamos las conclusiones, donde se destaca que la influencia de la enseñanza ateleológica de la investigación es favorable para la coherencia interna ilógica, en las investigaciones filosóficas, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, desde la percepción de los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa, 2015; y se proponen recomendaciones para cada una de las conclusiones; seguidamente, se detalla la bibliografía citada, y por último los anexos.

CAPÍTULO I

**ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO: ENSEÑANZA
DE LA INVESTIGACIÓN Y LA COHERENCIA
INTERNA**

1.1. INTRODUCCIÓN

El presente Capítulo I, Análisis del objeto de estudio: la enseñanza de la investigación y la coherencia interna, consta de: La ubicación del problema está, espacialmente, en la región Arequipa, concretamente en la sede de la Universidad Nacional de San Agustín, donde reposan las investigaciones filosóficas que se ha investigado. La evolución histórica del problema se remonta al desenvolvimiento del mismo proceso de la lucha de clases sociales. Y, como tal, es un proceso que aún continúa su pleno devenir. El problema se va resolviendo en la medida que el ser humano va reflejando el mundo tal cual es. Empero, no todo cerebro refleja la realidad tal cual es; ello es patente tocante al dominio conceptual, procesual como en los resultados que arroja cada investigador. Las manifestaciones y características de la problemática consisten en una reducida concepción de la investigación, en el contexto de la actividad humana; la concepción de la investigación filosófica como mera tarea reflexiva o especulativa. Asimismo, la presentación de investigaciones filosóficas con casi ningún dominio conceptual ni procedimental de la redacción de investigaciones filosóficas comunicables a cualquier ser racional.

La metodología es científica; por el enfoque, es una investigación mixta (cuantitativa y cualitativa); las técnicas, para la variable enseñanza de la investigación son el análisis de contenido, la observación participante y la entrevista estructurada; para la variable coherencia interna, la técnica del análisis de contenido, la observación participante y la entrevista estructurada. Y, los instrumentos, para la variable enseñanza de la investigación, la Ficha de revisión documental de la enseñanza de la investigación, la Guía de observación participante de la investigación, la Ficha de entrevista estructurada de la investigación; para la variable coherencia interna, la Ficha de revisión documental de la coherencia interna, la Guía de observación participante de la coherencia interna y la Ficha de entrevista estructurada de la coherencia interna.

La población de estudio (muestra censal) fueron las 82 investigaciones filosóficas (tesis) de filosofía, presentadas y sustentadas para optar al grado académico o al título profesional en la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa.

1.2. UBICACIÓN DEL PROBLEMA

Nuestra investigación titulada “Influencia de la enseñanza de la investigación y la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, desde la percepción de los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa, 2015”, geográficamente está situada en la región Arequipa, El Perú.

El objeto de estudio está específicamente ubicado en el departamento Arequipa. Este departamento o región está ubicado en el sur del país, con las siguientes coordenadas geográficas: 70°48'15" a 70°05'52" de latitud oeste y 14°36'06" a 17°17'54" de latitud sur; limita con los departamentos de Ica, Ayacucho, Apurímac, Cusco, Puno y Moquegua, en una longitud de 1 071 kms. por sus linderos nor-este y sur, por el oeste presenta un extenso litoral al Océano Pacífico de 528 kms., representando el 18,1 por ciento de la longitud de la costa peruana. Arequipa está conformada por 8 provincias: Arequipa, Camaná, Caravelí, Caylloma, Condesuyos, Islay y La Unión, que cuentan con 109 distritos; tiene una superficie de 63 345 km², representando el 4,9 por ciento de territorio nacional, con una densidad poblacional de 19,2 habitantes por km²; su geografía es accidentada siendo la actividad volcánica un factor importante en la configuración de su territorio que es atravesado de norte a sur por las derivaciones de la Cordillera Occidental de los Andes. (Sic) (BCRP, 2012, internet).

De otro lado, la Universidad Nacional de San Agustín tiene por misión:

La Universidad Nacional de San Agustín es una institución dedicada a la formación integral de académicos y profesionales; con capacidad de investigar, crear y difundir conocimientos; para contribuir a la preservación del medio ambiente, al crecimiento y el desarrollo social, en condiciones de equidad, seguridad y justicia (UNSA, 2016, internet).

Mientras, su visión:

Ser una Universidad altamente creativa e innovadora, que practica la democracia y es participativa. Es de valoración y prestigio nacional e internacional paradigma de difusión y creación de conocimientos. Estrechamente vinculada con su medio; forjadora de ciudadanos y profesionales de alta competencia; promotora de pensamiento crítico, generadora y plataforma de saber científico y tecnológico de la sociedad futura. (UNSA, 2016, internet).

1.3. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL PROBLEMA

El ser humano en el proceso de hominización (filogénesis) y humanización (transición de la sociedad de clases al comunismo, de la alienación idealista a la desalienación materialista), paulatinamente va reflejando (C.Fr. término reflet) según especifica Le Ny (1982, p. 47), los niveles de la materia natural, social y la propiedad del psiquismo, temática última desarrollada magistralmente por Arjipsev (1966) en un proceso de adaptación y/o transformación de la realidad, como parte del movimiento como propiedad general de la materia (Engels, 1988).

Mas, debemos tomar nota que la sociedad que conformamos los seres humanos no es uniforme sino que vivimos en una sociedad dividida en clases sociales; efectivamente, hay que concordar con el genio de Marx, cuando enuncia su célebre aserto “La historia de todas las sociedades hasta nuestros días es la historia de las luchas de clases sociales” (Marx & Engels, 1965, p. 32).

Ahora bien, las luchas de clases sociales no se dan por sí y ante sí; sino como reflejo específico de la contradicción en la base económica; de manera que lo que apreciamos en el proceso de la lucha de clases sociales es expresión de las contingencias de la economía, de la producción, como indica Engels en su correspondencia a K. Schmidt, un 5 de agosto de 1890 (Marx & Engels, 1973): “Según la concepción materialista de la historia, el elemento determinante de la historia es en última instancia la producción y la reproducción en la vida real. Ni Marx ni yo hemos afirmado nunca otra cosa que esto; por consiguiente, si alguien lo tergiversa transformándolo en la afirmación de que el elemento económico es el único determinante, lo transforma en una frase sin sentido, abstracta y absurda” (p. 379).

Es en este marco concreto y vigente que ocurre el proceso de generación del conocimiento en general, y el conocimiento filosófico y científico en particular; en éste se desenvuelve el proceso de la enseñanza de la investigación y la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas.

Es decir, el proceso de la enseñanza de la investigación y la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas no se dan al margen e independientemente del proceso de la lucha de clases sociales, de ninguna manera. Efectivamente, en la historia el proceso y el producto de reflejar la realidad ha estado oculto de las masas populares; lo tenían para sí algunos grupos minoritarios, que lo usaban para realizar el control social mediante diferentes especies de temor; mientras conservaban el saber para sí mismos al pueblo “regalaban” el animismo, la magia, el totemismo, el tabú, el fetichismo y la religión, en éste caso la irracionalidad concentrada. Concretamente, en la historia el contenido de la enseñanza de la investigación y la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas sirvió y sirve para controlar el desarrollo del pensamiento del pueblo, para afirmarlos como ciudadanos suficientemente capacitados para servir al lucro, a la usura, a las clases sociales dominantes.

La enseñanza de la investigación, como la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas se desarrollaron en la lógica de cada formación socioeconómica; las clases sociales dominantes fueron administrando los contenidos de enseñanza de la investigación y la metodología de la investigación (coherencia interna, por ejemplo) en la medida que ello respondiera a la necesidad del desarrollo del sistema imperante; de manera que todo extravío de ese sistema era punible, como bien lo sufrió Galileo Galilei (1564-1642), que “por haber afirmado que las Escrituras eran infalibles en las cuestiones de fe, pero no en las científicas” (Fo, Tomat y Malucelli, 2010, p. 209) fue “Sometido a cárcel y a tortura, aunque fuese un anciano y gravemente enfermo” (Fo et al., 2010, p. 210) siendo así obligado a abjurar por la acción “típicamente cristiana” cometida en ese entonces por una secta de gran poder; Giordano Bruno (1548-1600), fue asesinado quemándolo vivo en la hoguera un 17 de febrero de 1600 (Fo et al., 2010), acto también cometido por la secta ya mencionada; Johannes Kepler, y otros, también sufrieron desventuras. En la misma medida servía la educación formal para formar (realmente deformar) a los hijos del pueblo, para que pensaran lo que debían pensar, desde luego para ser funcionales al sistema; como escribe Ponce (1986) “..., la educación no puede ser en cada momento histórico sino un reflejo necesario y fatal de los intereses y aspiraciones de esas clases” (p. 159).

Ahora bien, esta realidad de hace centurias es también nuestra realidad de hoy. Sí, aún vivimos en un mundo en que existe el capitalismo en su etapa imperialista, sistema que condiciona el proceso de enseñanza y el proceso de investigación filosófica/científica de los países llamados eufemísticamente “Países en Vías de Desarrollo”.

Así es como la enseñanza de la investigación y la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas, en la generalidad de ellas, aun siendo tales carece de una objetivación contemporánea, lo que se refleja en la concepción de la investigación y la concepción de la coherencia interna.

De otro lado, la enseñanza de la investigación y la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas, al considerarse las disyunciones entre el materialismo o idealismo, lo racional o lo irracional, lo capitalista o lo comunista, lo positivista o el M D-H (Materialismo dialéctico-histórico) y la IFCUAN (Investigación Filosófica Cuantitativa) o IFCUAL (Investigación Filosófica Cualitativa) tienden a ser atópica. Pues bien, en esto colaboran, como ayer, las clases sociales dominantes; tanto las de los países dominantes como las propias burguesías nacionales.

La realidad nos lleva a pensar que, por estos mecanismos que vamos describiendo, el proceso de humanización aún sigue siendo precisamente un proceso dificultado por las clases sociales dominantes, que emplean el control del conocimiento (investigación) y la metodología (coherencia interna) para extraviar y deformar la racionalidad del pueblo.

En definitiva, la investigación, como proceso y como producto, en las esferas formales, en una sociedad de clases sociales tiende cada vez a favorecer la mayor irracionalidad; de hecho, en mayor medida, en las diferentes formas de conciencia social las clases dominantes promueven alienación de todo nivel; lo que no nos extraña que la realidad así sea sino que no se reconozca que así es; ya escribió Mao Tsetung (1967), “En la sociedad de clases, cada persona existe como miembro de una determinada clase, y todas las ideas, sin excepción, llevan su sello de clase” (pp. 4-5).

Sin embargo, no faltan iniciativas de racionalidad popular y emergente.

Culminamos este numeral, a efecto de arribar a la solucionática, detallando las características que presenta la problemática en el mundo, en Latinoamérica y en el ámbito regional.

1.3.1. EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL

En el mundo, la problemática ha sido abordada a partir de algunas concepciones de la filosofía y de la investigación. Así, en Inglaterra Wittgenstein (1945) en su obra titulada *Investigaciones filosóficas* parece sugerir un tratado sobre qué hacer en las investigaciones, o el resultado de tales investigaciones filosóficas, empero, no resulta así efectivamente ya que se enfoca en el análisis de lenguaje y experimentos mentales, observemos:

124. La filosofía no puede en modo alguno interferir con el uso efectivo del lenguaje; puede a la postre solamente describirlo.

Pues no puede tampoco fundamentarlo.

Deja todo como está. (p. 45)

En Madrid, Rivera (1994), en el escrito *Cuestiones metodológicas en la investigación Filosófica*, resume su trabajo presentando los aspectos meta metodológicos y de interpretación que ocupa su trabajo, en los siguientes términos:

Se reflexiona aquí sobre las estrategias básicas de una investigación filosófica en base a la estructura de la subjetividad y de la comprensión: su originalidad, su finitud y la intersubjetividad. Por ello el estudioso ha de partir de su propio interés, delimitar el tema según sus capacidades, pensar por sí mismo y dialogar. En esto ha de tener en cuenta la originalidad y temporalidad característica del diálogo filosófico, la tarea interpretativa de los textos, las deficiencias de todo lenguaje y la situación personal. Por último se hacen algunas observaciones sobre la redacción. (p. 9)

En Madrid, García (2007), en *La investigación filosófica, la investigación sobre la Filosofía*, donde detalla características para la discusión y enseñanza de la investigación, así resume:

La bibliografía sobre la enseñanza de la filosofía es abundante, si bien en su mayoría se centra en una investigación filosófica sobre esa enseñanza.

Las características de dicho tipo de investigación son bien diferentes a las que se dan en la investigación educativa. Es urgente dedicar mayor atención a esta última investigación, analizando lo que ocurre en la enseñanza de la filosofía con los criterios metodológicos propios de la investigación educativa. Este enfoque permitiría alcanzar conclusiones más enriquecedoras que harían posible una mejora de nuestra práctica y una validación de los argumentos a favor de la presencia de la filosofía en los sistemas educativos. (p. 41)

En Granada, Martínez y Sánchez (2003), en la Guía docente de la asignatura. Métodos de investigación filosófica, elaborada para la Universidad de Granada deja percibir que en el mundo, en algunas universidades donde se forman filósofos la enseñanza recursos bibliográficos y software, redacción general y de ensayos, entre otros temas evidentemente correspondientes a otras disciplinas filosóficas.

1.3.2. EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO

En Latinoamérica, en México, la problemática ha sido abordada por Barceló (2010), en Introducción a la investigación filosófica, donde trata sobre la objetividad, la comunicación, divulgación, entre otros aspectos, que lo resume en los siguientes términos:

Al igual que la investigación científica, la investigación filosófica tiene como origen el asombro frente al mundo, y al igual que ella busca darle explicación y sentido. Por ello, la investigación filosófica se plantea como objetivo **GENERAR CONOCIMIENTO**; sólo que en vez de conocimiento científico, el objetivo es generar conocimiento filosófico. Como todo quehacer humano, la investigación filosófica es un proceso falible, pero al igual que toda investigación está guiado por una búsqueda de la verdad. Éste es su objetivo ideal. (Sic) (p. 1)

En Argentina, la problemática ha sido abordada por Miroli (2013), en el documento *Metodología de la investigación*, donde trata de la recepción textual, argumentación, fuentes filosóficas, monografía, artículo académico, entre otros.

1.3.3. EN EL CONTEXTO REGIONAL

En el ámbito nacional, en Lima, la problemática ha sido abordada por Salazar (1967), quien ya señalaba la poca bibliografía existente sobre didáctica de la filosofía, lo que fue motivo para la publicación de *Didáctica de la filosofía*, donde detalla y sugiere diferentes estrategias de enseñanza aplicables a la enseñanza de la filosofía, de contenidos de información.

En Trujillo, la problemática ha sido abordada por Lázaro (2016), en *Investigación filosófica para educadores*, resume:

Se presenta por ende, un conjunto de aspectos que caracterizan a la investigación filosófica, así como un conjunto de reglas metodológicas (centradas en la lógica, la teoría de la argumentación y la lingüística), tanto para el análisis cuanto para la síntesis filosófica. Es nuestra pretensión que este trabajo contribuya a ir superando desde el lado de los educadores en formación y los educadores profesionales, el reduccionismo didáctico y/o tecnológico con el cual los diferentes modelos pedagógicos nos han alienado. Es hora, pues, de dar dirección y claridad a nuestro actuar mediante el faro del filosofar. (p. 1)

Páginas adelante prosigue:

actualmente en la Facultad de Educación de la UNT., donde en el Curso de Investigación aplicada a la Especialidad, que es previo a los Cursos de Seminario de Tesis, los Profesores del Departamento de filosofía encargados de ello, optan por asesorar a los alumnos de la Especialidad de Filosofía, Psicología y CC.SS. a realizar investigaciones exclusivamente de tipo didáctico o algunas veces en psicología de la educación; pero nunca en filosofía general, o en filosofía aplicada al ámbito de la educación o de las ciencias de la educación. (p. 3)

Antes de pasar al siguiente numeral nos suscita formular algunas precisiones a la luz de los diversos acercamientos hasta aquí presentados bajo este numeral.

Primero, a consideración de los autores, la investigación filosófica es determinada como el análisis de lenguaje y experimentos mentales, o aspectos metametodológicos y de interpretación, o características para la discusión y enseñanza de la investigación, o enseñanza recursos bibliográficos y software, redacción general y de ensayos, u objetividad, la comunicación, divulgación, entre otros aspectos, o la recepción textual, argumentación, fuentes filosóficas, monografía, artículo académico, o un conjunto de reglas metodológicas, tanto para el análisis cuanto para la síntesis filosófica.

Segundo, hay que tener en cuenta que según el concepto que se tiene de la filosofía se le asigna unas determinadas problemáticas, posibilidades y tareas, así como se excluye otras tantas.

Tercero, análogamente hay que tener en cuenta que según el concepto que se tiene de la investigación se la determina conceptual u operacionalmente.

Cuarto, hay que tener en cuenta que así fuera el caso que haya unanimidad acerca de qué es filosofía no se puede concluir que sea factible enseñar a filosofar. Incluso, no hay unanimidad sobre qué es filosofar.

Quinto, hay que tener en cuenta que no es lo mismo enseñar filosofía que enseñar a filosofar.

Sexto, hay que tener en cuenta que investigación no es lo mismo que investigación filosófica, así como no es lo mismo investigación filosófica e investigación científica.

Séptimo, se debe tener en cuenta que elaborar análisis, argumentaciones, redacciones libres, una recensión, un ensayo, una monografía, no son investigaciones filosóficas.

Octavo, por ende, enseñar tales contenidos no es enseñar a realizar investigación filosófica.

Noveno, hay que tener en cuenta que tales contenidos no permiten concretar la coherencia interna de toda experiencia de investigación filosófica.

1.4. MANIFESTACIONES Y CARACTERÍSTICAS DE LA PROBLEMÁTICA

La burguesía ha hecho de la enseñanza, en general y de la investigación, también en general, parte de sus mecanismos de control del desarrollo cognitivo, praxiológico y existencial de los hijos del pueblo, en suma del control social.

Ahora bien, consecuentemente, el proceso de enseñanza de la investigación y la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas, no puede tender sino a servir al capitalismo imperialista, a través de servir a las burguesías nacionales de cada semicolonias, o país. A través del proceso de enseñanza de la investigación y la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas la burguesía nacional trata que la realidad se detenga, que la realidad no se mueva.

En suma, la burguesía nacional promovió, promueve y promoverá la irracionalidad, patente en la enseñanza de la investigación ateleológica y la coherencia interna ilógica, en las investigaciones filosóficas.

Lo que denominamos irracionalidad se expresa en la enseñanza de la investigación ateleológica, que consiste en una temática silábica que no concibe la unidad y materialidad del mundo, evidente en una temática abierta a una pluralidad de métodos; contenidos reducidos a contenidos históricos; contenidos reducidos al trabajo de gabinete o áulico; que no sientan las bases para inteligir el mundo, la realidad, la investigación, de manera que se pueda investigar, en su fase de gabinete y fase de campo.

En una revisión exploratoria se ha hallado de modo casuístico, o sílabos con contenidos históricos, o contenidos de colecciones de metodologías, o contenidos conceptuales y no procedimentales; de manera que el estudiante al final del curso no esté en condiciones formular un enunciado, una hipótesis o su correspondiente tratamiento estadístico.

Lo que denominamos ilogicidad en la coherencia interna es otra expresión de irracionalidad, consiste en la ausencia, o infradesarrollo, del propósito lógico formal, evidenciable en la metodéutica en las investigaciones filosóficas. En una revisión exploratoria se ha hallado de modo casuístico, investigaciones filosóficas que son o conjunto de párrafos, o protomonografías, o monografías, o ensayos, o tesis con metodología infradesarrollada o deficiente lógica formal.

Ahora bien, por lo tanto, se trata de indagar el proceso de enseñanza de la investigación que permita explicar la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas. Es decir, se responde a las interrogantes: ¿Qué características tiene la enseñanza de la investigación?, ¿Qué características específicas tiene la coherencia interna en las investigaciones?, y ¿En qué medida la enseñanza de la investigación influye en la coherencia interna?

Concretamente, se trata de explicar el estado del proceso de la coherencia interna, de las investigaciones filosóficas, a partir del estado del proceso de la enseñanza de la investigación.

1.5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN Y LA COHERENCIA INTERNA

Metodológicamente, la presente es una investigación científica; por el enfoque, es una investigación mixta (cuantitativa y cualitativa). En lo cuantitativo, y tipológico, según su finalidad es básica; según su profundidad u objetivo que persigue es explicativa; según el carácter de la medida es cuanti-cualitativa; según el marco en que tiene lugar es de campo.

Asimismo, dado que se propone una propuesta es básica – con propuesta. A decir de Hernández, Fernández y Baptista (2010), para el caso del aspecto cuantitativo corresponde el diseño explicativo, ya que “Como su nombre lo indica, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta, o por qué se relacionan dos o más variables.” (p. 84).

En lo cualitativo, y taxonómico, es de una investigación participativa, etnográfica y de casos; siendo nominalmente los mismos diseños.

Hemos formulado las hipótesis siguientes:

Hipótesis diagnóstica: La influencia de la enseñanza ateleológica de la investigación es favorable para la coherencia interna ilógica, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, desde la percepción de los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa, 2015.

Hipótesis propositiva: Es factible que la influencia de la enseñanza teleológica de la investigación sea favorable para la coherencia lógica, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, desde la percepción de los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa, 2015.

A efecto de poder responder a las interrogantes de investigación hemos formulado el objetivo general: Determinar la influencia de la enseñanza de la investigación en la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, desde la percepción de los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa, 2015.

Los objetivos específicos: a) Describir la enseñanza de la investigación, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, desde la percepción de los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa, 2015. b) Especificar la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, desde la percepción de los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa, 2015. c) Establecer la asociación entre la enseñanza de la investigación y la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, desde la percepción de los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa, 2015.

El objeto es el proceso de enseñanza de la investigación y la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas. El campo de acción formulado es la enseñanza de la investigación y la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas.

En cuanto a las técnicas, para la variable enseñanza de la investigación hemos empleado, en las investigaciones filosóficas: La técnica del análisis de contenido, que consiste en el registro, verificación y valoración de los sílabos de enseñanza de las asignaturas de metodología filosófica, de metodología de la investigación científica y practicum. La observación participante, que consiste en el registro de experiencias durante la socioconstrucción del informe de investigación. Y, la entrevista estructurada, que es la indagación face to face de experiencias de investigación de terceros (Flick, 2004; Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Para la variable coherencia interna, en las investigaciones filosóficas: La técnica del análisis de contenido, que consiste en el registro, verificación y valoración de los sílabos de enseñanza de las asignaturas de metodología filosófica, de metodología de la investigación científica y practicum.

La observación participante, que consiste en el registro de experiencias durante la socioconstrucción del informe de investigación. Y, la entrevista estructurada, que es la indagación face to face de experiencias de investigación de terceros (Flick, 2004; Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Y, los instrumentos confeccionados son los siguientes instrumentos: Para la variable enseñanza de la investigación, en las investigaciones filosóficas: Ficha de revisión documental de la enseñanza de la investigación: Comprende dos (2) secciones, I. Datos generales, que considera: iniciales, sexo y especificación del sílabo; y, II. Datos específicos, que considera: Indicador 1, Metodología filosófica, con los subindicadores: Concepto de método, clases de métodos filosóficos; Indicador 2, Metodología de la investigación científica, con la ciencia, el problema científico, los objetivos, la justificación, el tipo, el marco de referencia, la hipótesis, las variables, el diseño, elaboración del proyecto y esquema del informe. Guía de observación participante de la investigación: Comprende dos (2) secciones, I. Datos generales, que considera: fecha, lugar, situación, hora de inicio, hora de conclusión; y, II. Datos específicos, que considera: Descripción, de formulación abierta. Ficha de entrevista estructurada de la investigación: Comprende dos (2) secciones, I. Datos generales, que considera: entrevistado, fecha, lugar, situación y hora de inicio / hora de conclusión; y, II. Datos específicos, que considera preguntas abiertas: 1. ¿Qué es el método filosófico?, 2. ¿Qué es el método científico?, 3. ¿En qué se asemeja y/o difiere el método de la filosofía y el método de la investigación científica?, y 4. Desde la perspectiva de la metodología de la investigación científica: ¿Qué es?: La ciencia, el problema científico, los objetivos, la justificación, el tipo, el marco de referencia, la hipótesis, las variables, el diseño, elaboración del proyecto y esquema del informe.

Para la variable coherencia interna, en las investigaciones filosóficas: Ficha de revisión documental de la coherencia interna: Comprende dos (2) secciones, I. Datos generales, que considera: iniciales, sexo, grado, mención, título, licenciatura, título; y, II. Datos específicos, que considera: Indicador 1, Planteamiento teórico, con los subindicadores: enunciado, campo, área y línea, análisis de variables, interrogantes, clase, tipo, nivel, justificación, objetivos, hipótesis y definición de términos; indicador 2, Marco teórico, con los subindicadores: requisitos de forma y requisitos de fondo; indicador 3, Planteamiento metodológico, con los subindicadores: método, diseño, técnicas, instrumentos, ubicación espacial, ubicación temporal, unidades de estudio, estrategias de recolección de datos y estrategias de procesamiento de datos; indicador 4, Resultados, con los subindicadores: presentación, análisis y la interpretación; indicador 5, Conclusiones, con los subindicadores: pertinencia y coherencia; indicador 6, Recomendaciones, con los subindicadores: pertinencia y coherencia; e, indicador 7, Anexos, con los subindicadores: pertinencia y coherencia. Guía de observación participante de la coherencia interna: Comprende dos (2) secciones, I. Datos generales, que considera: fecha, lugar, situación, hora de inicio/hora de conclusión; y, II. Datos específicos, que considera: Descripción, de formulación abierta. Ficha de entrevista estructurada de la coherencia interna: Comprende dos (2) secciones, I. Datos generales, que considera: entrevistado, fecha, lugar, situación y hora de inicio/hora de conclusión; y, II. Datos específicos, que considera: 1. ¿Qué es o qué son?, Planteamiento teórico: enunciado, campo, área y línea, análisis de variables, interrogantes, clase, tipo, nivel, justificación, objetivos, hipótesis y definición de términos; 2. ¿Qué es o qué son?, Marco teórico: requisitos de forma y requisitos de fondo; 3. ¿Qué es o qué son?, Planteamiento metodológico: método, diseño, técnicas, instrumentos, ubicación espacial, ubicación temporal, unidades de estudio, estrategias de recolección de datos y estrategias de procesamiento de datos; 4. ¿Qué es o qué son?, Resultados: presentación, análisis e interpretación; Conclusiones: pertinencia y coherencia; Recomendaciones: pertinencia y coherencia; Anexos: pertinencia y coherencia.

La población de estudio estuvo conformada por las 82 investigaciones filosóficas (tesis) de filosofía, de grado académico y título profesional, presentadas y sustentadas en la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa. Ya que se trata de una población pequeña no amerita extraer una muestra de la población; efectivamente, si se calcula el tamaño muestral, con un 95 % de margen de confianza y un margen de error del 5% (Colque, 2000), resulta que el tamaño muestral sería de 95, siendo la diferencia una cantidad despreciable. A partir de la teoría de la muestra podemos inferir la pertinencia de prescindir del cálculo del tamaño muestral; antes bien, preferimos investigar en la totalidad de los componentes de la población. En todo caso, se trata pues de una muestra censal, ya que comprende al 100 % de los componentes de la población. Es decir, la muestra consistirá de todas las investigaciones filosóficas (tesis) presentadas en la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa.

CONCLUSIÓN

Se concluye que la objetivación del problema de investigación se sitúa en Arequipa; problema que refleja el estado del desarrollo de la lucha de clases sociales. Este proceso se refleja en el conjunto de las actividades humanas. Forma parte del proceso de transición de la inconsistencia a la consistencia, de la incoherencia a la coherencia y de la irracionalidad a la racionalidad. Esta pugna está expresada en el estado actual de la enseñanza de la investigación, que es concebida unilateralmente, evidenciada en las tesis deficientes en coherencia.

Esta situación problemática se resolverá en la medida que se la describa tal cual es, y abordándola desde una perspectiva racional, completa.

Por ende, visto el problema es menester su determinación a partir de un examen teórico, que permita dimensionarla en todos sus extremos, que eventualmente conducirán a la formulación de nuestra propuesta.

CAPÍTULO II

**MARCO TEÓRICO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA
INVESTIGACIÓN Y LA COHERENCIA INTERNA**

2.1. INTRODUCCIÓN

El presente Capítulo II, Marco teórico sobre la enseñanza de la investigación y la coherencia interna, consta de:

Los antecedentes del problema en estudio, donde se presenta las investigaciones que reúnen las condiciones pertinentes para ser consideradas antecedentes; se considera los detalles básicos de cada uno de ellos. Hay que mencionar que de todos los antecedentes solo uno de ellos se ha abocado al estudio de una de las variables (coherencia interna) que muy rara vez ha merecido consideración investigativa, hasta lo indagado en numerosas bibliotecas y repositorios. Somos del parecer que no debería desalentarse una investigación que carezca de antecedentes o tenga peregrinamente uno.

Las teorías científicas, donde se trata las teorías dialécticas materialistas, se refiere a Vigotsky y otros, y la llamada teoría de la pedagogía crítica (Pedagogía crítica como pedagogía revolucionaria, pedagogía crítica y lucha de clases sociales, pedagogía crítica y libre mercado, pedagogía crítica y democracia, educación y lucha de clases sociales, pedagogía crítica y educadores y rol de los profesores), las teorías idealistas (Racionalismo, empirismo, realismo, idealismo, positivismo, positivismo lógico, fenomenología, filosofía analítica y hermenéutica), la teoría materialista (Concepto de materialismo, el problema fundamental de la filosofía, evolución y viraje en el pensamiento desde Carlos Marx).

La base conceptual, aquí se trata la enseñanza de la investigación (Conceptos previos, metodología filosófica y metodología de la investigación científica), asimismo, la coherencia interna (Conceptos previos, concepto de coherencia interna, planteamiento teórico, marco teórico, planteamiento metodológico, resultados, conclusiones, recomendaciones y anexos). Para este efecto se ha reunido aportes de varios autores accesibles.

No ha habido un autor que haya tratado todos los elementos desarrollados. Se ha evitado hacer una tratativa histórico-conceptual, se ha procurado ser breve, preciso y operativo.

Por último, la definición de términos; los que deben reiteradamente ser evocados a lo largo de la extensión del desarrollo de la presente tesis.

2.2. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA EN ESTUDIO

La investigación en curso, en la fase de proceso de revisión del proyecto, intitula: *Influencia de la enseñanza de la investigación y la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, desde la percepción de los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa, 2015.*

El presente numeral se denomina Antecedentes del Problema. Tratándose el presente proyecto de una investigación científica, es pertinente detallar las investigaciones filosóficas que han tratado como objeto de estudio a la variable enseñanza de la investigación y/o a la coherencia interna.

Excluyéndose de este numeral considerar antecedentes (investigativos) del problema: artículos literarios, ensayos, monografías, libros y manuales. No obstante, artículos literarios, ensayos, monografías, libros y manuales tienen su justo mérito para el desarrollo teórico de cada una de las variables.

Pues bien, se ha revisado las listas de las investigaciones filosóficas sustentadas en los últimos setenta y dos (72) años en las principales instituciones universitarias de la localidad de formación filosófica, no hemos encontrado un antecedente investigativo que haya tratado la variable enseñanza de la investigación y/o a la coherencia interna, que integran el título del presente proyecto de investigación.

La enseñanza de la investigación y la coherencia interna, como problema es peculiar en tratándose de investigaciones filosóficas.

La primera variable, la enseñanza de la investigación, suscita la necesidad de una definición sobre la misma posibilidad de la enseñanza de la investigación, en las investigaciones filosóficas; más aún si se considera la identidad entre la enseñanza de la investigación y la posibilidad de la enseñanza de la filosofía, o su imposibilidad.

La segunda variable, la coherencia interna, suscita la necesidad de definir la existencia, o no, de una coherencia interna, sea como realidad, posibilidad o como prescripción; en las investigaciones filosóficas; a la vez, implica la necesidad de tener claro, en todo caso, la subsunción de la metodología de investigación filosófica en la metodología científica; o, desde la concepción del monismo materialista dialéctico postular un monismo metodológico.

Ahora, hay condiciones subjetivas/objetivas para que en el tiempo se ejecuten investigaciones que aborden la enseñanza de la investigación y la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas.

No obstante, a efecto de cumplir con el desarrollo de este numeral, se presenta investigaciones, donde se ha tratado la problemática de la enseñanza de la metodología o afines, o que contiene elementos para acercarse a la cuestión de la coherencia interna; aunque en el título de tales no está contenida expresamente alguna de las variables del presente proyecto, se sugiere al lector su consideración; al término de estos antecedentes se formula una somera valoración.

Pues bien, al momento de la definición y planificación de la investigación hemos encontrado las siguientes investigaciones científicas:

1) “Formación de competencias investigativas de los docentes en servicio: Un estudio a partir de la investigación – acción desarrollado en la Escuela Policarpo Bonilla del Municipio de Valle de Ángeles, F. M.”. Tesis presentada por Lili Esperanza Pineda (2006), para optar el grado académico de magíster en investigación educativa, ante la Dirección de Postgrados de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, en Tegucigalpa, Honduras. Entre sus principales características están: El problema que suscitan la investigación.

¿Cómo caracterizar las competencias investigativas que un docente debe desarrollar para que éste cumpla su función en la formación integral del alumna (o) y al logro de la calidad en la educación? (p. 6)

El objetivo general:

Evaluar el impacto metodológico de la investigación-acción como estrategia para la formación de competencias investigativas de los docentes en servicio.

Específicos:

- Identificar las competencias investigativas que poseen los docentes de la Escuela Policarpo Bonilla previa aplicación de las estrategias y después de la intervención.
- Analizar la pertinencia de desarrollar microproyectos de investigación en el aula como una estrategia para potenciar las competencias investigativas de los docentes. (p. 16)
- Identificar lecciones aprendidas de la experiencia de capacitación del docente en servicio sobre competencias investigativas para que sean transferidas a otros escenarios pedagógicos de la educación nacional. (p. 17)

En cuanto a la metodología que considera, refiere que se trata de la metodología de la investigación – acción. En cuanto a los sujetos de investigación:

centros educativos que en su interior trabajasen docentes que habían participado recientemente en el Diplomado de Investigación - acción desarrollado por la Universidad Pedagógica Nacional "Francisco Morazán" en coordinación con el COLPROSUMAH14. (p. 55)

En cuanto a las técnicas e instrumentos, empleó la observación, el grupo de discusión, la entrevista cualitativa, el diario personal, el mapa conceptual y grabaciones. En cuanto al tipo de investigación, la investigación “es cualitativa, de tipo estudio descriptivo” (p. 60). Por último, algunas conclusiones.

De acuerdo al objetivo específico # 1, si bien se observaron algunas características investigativas que las docentes tenían, pero es fácil entender que las mismas solían ser muy elementales, repetitivas y tradicionales porque la tendencia pedagógica es sin lugar a dudas es además, memorística y desmotivadora para los alumnos y alumnas.

Considerando la trascendencia de la investigación en cada proceso de la enseñanza aprendizaje es necesario indicar además, que se debe favorecer la adquisición de competencias comunicativas, observacionales y actitudinales. (p. 165)

b. La práctica del desarrollo de un microproyecto y de la metodología de la investigación acción propicia la relación directa del sujeto investigador con el objeto de investigación; se considera una metodología de trabajo oportuna y necesaria para modificar la tradición docente, que está tan generalizada en los centros educativos y muy particularmente en el trabajo docente que realizan las investigadoras involucradas en este estudio, lista metodología no era conocida por las docentes involucradas y evidentemente al inicio generó temor, inseguridad y con ello se derivaba la poca participación.

Sin embargo, la reflexión que traían consigo las reuniones del grupo de discusión una vez por semana con objetivos concretos y tareas específicas, fue permeando en las falsas teorías y las prácticas de los docentes en sus aulas e interesando poco a poco el desarrollo del microproyecto, la secuencia metodológica de la investigación - acción manejada desde la primera reunión, así como los cambios en su manera de pensar y actuar pedagógicamente. (Sic) (pp. 168-169)

Se observa que la investigación aborda desde un enfoque cualitativo a la *“Formación de competencias investigativas de los docentes en servicio: Un estudio a partir de la investigación – acción desarrollado en la Escuela Policarpo Bonilla del Municipio de Valle de Ángeles, F. M.”*, lo que sugiere una vía para analizar la investigación y la coherencia interna.

2) *“La enseñanza de la investigación en la formación docente. El profesorado de Biología (ISP N° 4, Reconquista, Santa Fe) como caso de análisis”*. Tesis presentada por Beatriz Royo Volta (2014), para optar el grado académico de magíster en didáctica de las ciencias experimentales, ante la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, de la Universidad Nacional del Litoral, en Santa Fe, Argentina. Entre sus principales características están: Los problemas que suscitan la investigación.

¿Cómo se plasma la enseñanza-aprendizaje de la investigación en la FDI?
¿Se alcanza a comprender la relevancia de la investigación como herramienta para la práctica de enseñanza? ¿En qué medida la enseñanza de la I.E queda en la “encrucijada de lo hermenéutico y lo empírico analítico? ¿De qué manera el paradigma positivista, propio de las ciencias naturales, incide en los aprendizajes de la I.E? (p. 9)

Como objetivos, “se procura generar conocimientos sistemáticos desde la reflexión y análisis de las prácticas institucionales, específicamente aquellas referidas a cómo se enseña a investigar en el Profesorado de Biología del ISP N° 4.

La muestra.

Cuatro docentes formadores del TP, una profesora de Ciencias Naturales a cargo de dos asignaturas específicas correspondiente al CFO (en este caso de Biología I y de Evolución de 4º año) y dos alumnos que han cursado la totalidad de la carrera. (p. 40)

Las técnicas utilizadas.

Para la obtención de información relevante para el logro de los objetivos de esta tesis fueron: entrevistas estructuradas y focalizadas en tópicos específicos a dos docentes involucrados, cuestionarios a los profesores de TP y entrevistas grupales a dos egresados.

Por otra parte se empleó el análisis documental del DCJ, de las planificaciones de las cátedras antes mencionadas y los trabajos finales del SIS, tanto para reconocer el “deber ser” de la investigación en esos espacios curriculares, como la práctica real de la enseñanza de la investigación. Se elaboraron dichos instrumentos con base en ciertas dimensiones que se consideran claves en relación con la problemática planteada, todos ellos sustentados en las concepciones teóricas-metodológicas antes explicitadas, y que remiten a fundamentos epistemológicos. (Sic) (p. 40)

Entre sus conclusiones, se encuentran.

Consideraciones sobre los estudiantes

Lo que se advierte claramente es que los alumnos asimilan la investigación a esquemas de tipo empirista. Dichas improntas se vincularían en primera instancia con la concepción de ciencia dominante en la escuela media, y secundariamente con la sustanciada en la formación superior. En el primer caso, “las ciencias” se vinculan necesariamente con las disciplinas de la naturaleza, y si bien éstas operan como modelo para entender qué es el conocimiento científico, no dan una imagen adecuada acerca de la ciencia y sus procesos, asemejándose más a una “caricatura de la ciencia”.

Por su parte, en la formación superior, parecieran ocurrir dos procesos en simultáneo; por una parte el refuerzo de la concepción heredada de la escuela, y por otra la incorporación de nuevos elementos, aunque en sintonía con las características de la ciencia que se enseña y aprende, la Biología.

Los procesos antes referenciados ponen al estudiante en situación para comprender la investigación como una serie de instancias en las cuales sus objetos parecen tener poco vínculo con la reflexión y la interpretación. (p. 73)

Consideraciones sobre los docentes

Los profesores del Instituto, tanto especialistas como generalistas, parecen no apropiarse del modelo hermenéutico interpretativo como un recurso relevante para el desarrollo de las actividades áulicas, en tanto reproducen prácticas donde este esquema sólo tiene lugar como “deber ser” en planificaciones y discursos. Del mismo modo, las demandas del docente del SIS dan muestras de que el concepto de “práctica” no se sustenta en procesos de reflexión, como no abrevia en la singularidad de cada caso ni en técnicas vinculadas con esta perspectiva. Dicho estado de cosas parece mostrar que las prácticas de investigación y las prácticas de aula transitan caminos paralelos, y que su integración sólo es una petición de principio sin anclaje real.

Lo expresado en el párrafo anterior da cuenta de que los profesores no advierten que la investigación es una herramienta poderosa para la intervención en el aula, ni que ésta puede facilitar de modo sustancial los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Biología. (pp. 73-74)

Se observa, en *“La enseñanza de la investigación en la formación docente. El profesorado de Biología (ISP N° 4, Reconquista, Santa Fe) como caso de análisis”*, la centralidad en la enseñanza, como proceso dual enseñanza y aprendizaje. Se considerará las muchas posibilidades de entender la enseñanza.

3) *“La enseñanza de la metodología de la investigación, el desarrollo de tesis y la producción de artículos científicos en la Facultad de Odontología”.*

Tesis presentada por Cesar Luis Olivares Berger (2014), para optar el grado académico de doctor, ante la Instituto para la Calidad de la Educación, Sección de Posgrado, Universidad de San Martín de Porres, en Lima, Perú. Entre sus principales características están: El problema que suscitan la investigación.

¿Influye la enseñanza de la metodología de investigación en el desarrollo de tesis y en la producción de artículos científicos de la Facultad de Odontología de la Universidad de San Martín de Porres el año 2013? (p. 6)

Objetivos general de la investigación

Analizar la influencia de la enseñanza de la metodología de la investigación en el desarrollo de tesis y en la producción de artículos científicos de la Facultad de Odontología de la Universidad de San Martín de Porres el año 2013. (p. 7)

La formulación de hipótesis general:

La enseñanza de la metodología de investigación influirá en el desarrollo de tesis y en la producción de artículos científicos de la Facultad de Odontología de la Universidad de San Martín de Porres el año 2013. (p. 48)

Diseño de investigación no experimental; tipo explicativo – causal; nivel transversal. Población son todos los estudiantes de la Asignatura de Elaboración de Proyectos de Investigación Científica de la Facultad de Odontología de la Universidad de San Martín de Porres del año 2013; la muestra fue no probabilística, integrada por “36 estudiantes de la Asignatura de Elaboración de Proyectos de Investigación Científica de la Facultad de Odontología de la Universidad de San Martín de Porres del año 2013.” (p. 51). Por último, entre las conclusiones se detalla.

(1) Con relación al objetivo general: Analizar la influencia de la enseñanza de la metodología de la investigación en el desarrollo de las tesis y la producción de artículos científicos en la Facultad de Odontología de la Universidad de San Martín de Porres, se concluye que la enseñanza de la metodología de la investigación fue respaldada por los resultados de los grupos evaluados que rechazaron las H_0 nulas de cada uno de los supuestos calculados al obtener un Sig.000 menor al alfa 0.05 de comparación con un $p < 0.01$. (p. 86)

(4) La hipótesis general: La enseñanza de la metodología de la investigación influirá en el desarrollo de tesis y en la producción de artículos científico en la Facultad de Odontología de la Universidad de San Martín de Porres, en el año 2013, fue respaldada por los grupos evaluados que han rechazado la H_0 nulas de cada uno de los supuestos calculados al obtener un Sig.000 menor al alfa 0.05 de comparación con un $p < 0.01$. (p. 87)

(6) El principal obstáculo para propiciar la enseñanza de la metodología de la investigación en pregrado se encuentra en el amparo de la Ley 30220 con el llamado “curso de actualización académica” para obtener el título profesional y la modalidad del bachiller automático que desnaturalizan la evaluación que exige el nivel de estudios universitarios. (p. 87)

(7) Los resultados muestran que no existe diferencias significativas en los procesos de enseñanza de la metodología de la investigación para el desarrollo de tesis y la producción de artículos científicos: La distribución constaste es la Normal con un $Z = .535$ al que se agrega la homogeneidad de variables, ANOVA arrojan valores de: Sig. .000 para las tres por lo que se rechazó la H_0 : La enseñanza de la metodología de la investigación no influirá en el desarrollo de tesis y en la producción de artículos científicos en la Facultad de Odontología de la Universidad de San Martín de Porres. (p. 88)

Se observa, en *“La enseñanza de la metodología de la investigación, el desarrollo de tesis y la producción de artículos científicos en la Facultad de Odontología”*, la multiplicidad de beneficios que tiene la metodología en el trabajo del científico, por lo que se infiere el valor del estudio de la investigación y coherencia.

4) *“La teoría de diseño de investigación y sus implicancias en investigación de la educación”*. Tesis presentada por el M.S. Griseldo Platón Palomino Quispe (2005), para optar el grado académico de doctor en educación, ante la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de San Agustín, en Arequipa, Perú. Entre sus principales características están: Los problemas que suscitan la investigación.

¿Cuáles son las características de la teoría del diseño de investigación y cuáles sus campos de aplicación?

¿La teoría del diseño de investigación puede ser utilizada para la identificación del tipo y diseños de la investigación en el campo educativo?

¿La teoría de la investigación tiene utilidad para la organización de la investigación científica?

¿La teoría del diseño de investigación facilita la ejecución de una investigación?

¿Cuáles son las probabilidades de aplicar la teoría del diseño de investigación en el proceso de evaluación del proyecto e informes de investigación científica? (pp. 4-5)

En el numeral de objetivo general detalla:

Determinar la utilidad de la teoría del diseño de investigación como instrumento de explicación y operacionalización del método científico en el reconocimiento del tipo y diseño de investigación, de su organización, ejecución y evaluación a través del proceso de identificación de la relación de las variables, su intervención y asociadas con sus componentes estructurales. (p. 5)

Se trata de una investigación teórica; el diseño de investigación es analítico documental.

La población son los 378 informes de investigación elaboradas en la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional del Altiplano, Puno; con una muestra de 42, informes de investigación, por muestreo no aleatorio. Entre las conclusiones las que se ajustan a nuestro trabajo de investigación tenemos:

PRIMERA: La teoría del diseño de investigación es un instrumento eficaz para la explicación y operacionalización del método científico, en cuanto facilita el reconocimiento del tipo y diseños de investigación, como la estructura básica de la organización, la ejecución y la evaluación de la investigación, en todas sus etapas a partir del proceso de identificación de la relación de las variables que aparecen tanto en el enunciado del problema, en la hipótesis o en el objetivo de investigación, cuando no existen hipótesis, principalmente al ser asociada al tipo de intervención del investigador sobre ellas y vinculada con los elementos y componentes estructurales y dimensiones requeridos en el conocimiento de un problema de investigación.

SEGUNDA: La teoría del diseño de la investigación como instrumento teórico facilita el proceso de reconocimiento del tipo y diseño de investigación identificando en primer lugar las variables y el tipo de relación de las mismas en el enunciado del problema, en los objetivos y principalmente en la hipótesis de investigación, principalmente al ser asociada con el tipo de intervención y los componentes estructurales del diseño, cualquiera sea la investigación que se intente desarrollar.

TERCERA: La teoría del diseño de investigación ha demostrado que tienen utilidad para la organización del proyecto de investigación estableciendo, en primer lugar, el tipo y diseño de la investigación, que se desarrolla a partir de la relación de las variables, agregando el tipo de intervención sobre las variables y considerando los elementos y componentes estructurales que facilitan su diferenciación de la estructura del proyecto de la investigación.

CUARTA: La teoría del diseño de investigación ha demostrado ser el elemento principal de referencia para la ejecución de la investigación en cuanto mantiene la estructura de la propuesta inicial del proyecto de investigación y orienta la búsqueda de información requerida para contrastar la propuesta teórica con las evidencias empíricas buscadas en el proceso de ejecución de la investigación.

QUINTA: La teoría del diseño de investigación es útil para organizar la evaluación del proyecto de investigación y el informe de investigación, a partir de la relación de los aspectos que conforman el proyecto o el informe de investigación, teniendo como punto de partida el reconocimiento del tipo de relaciones de las variables y sus posibilidades de ser contrastadas con el desarrollo del proyecto o del informe de investigación. (pp. 192-193)

Se observa, en *“La teoría de diseño de investigación y sus implicancias en investigación de la educación”*, un notable acercamiento a la problemática de la investigación y coherencia interna, que se tratará de mejorar desde una perspectiva epistemológica, desde nuestra experiencia peculiar.

Se concluye esta sección indicando que la investigación como proceso implica una permanente revisión y afinamiento de cada sección del proyecto, buscando mejorarlo hasta cuando se sustente; de hecho, toda obra humana no es dada en el mundo ya perfecta ni absolutamente inmejorable; por ello, este numeral, como el eventual informe de investigación, no es obra acabada y cerrada, sino es solo lo avanzado hasta este presente.

Se debe explicitar, no obstante, que la concepción del autor sobre la enseñanza de la investigación y la coherencia interna para este proyecto ya ha estado determinada mucho antes de tener noticia de los antecedentes que se ha detallado; concepción socioconstruida sobre la base de la formación/praxis epistemológica y lógica del autor.

2.3. TEORÍAS CIENTÍFICAS

2.3.1. LAS TEORÍAS DIALÉCTICAS MATERIALISTAS

2.3.1.1. Lev S. Vygotsky

En este numeral detallamos los aportes al problema desde la perspectiva dialéctica materialista, Así, se considera a Lev S. Vygotsky, en algunos de sus aportes.

A. Los procesos psicológicos

La materia, en sus diferentes niveles presenta como forma de existencia el movimiento; en su nivel sociopsíquico este movimiento -en términos vigotskianos- se denomina, en plural como, procesos psicológicos, que en los animales inferiores se especifica como Procesos Psicológicos Elementales, mientras que en los animales superiores, Procesos Psicológicos Superiores.

Los primeros se caracterizan por: a) ser propios de la organización de los animales inferiores, b) ser dependiente del medio ambiente físico-natural-zoosocial, y c) ser del ámbito de los reflejos incondicionados.

Los segundos se caracterizan por: a) ser propios de la organización de los animales superiores (*homo sapiens sapiens*), b) ser reguladora de la acción de carácter voluntario en el contexto de los fenómenos del medio ambiente, c) ser regulado conscientemente, y d) la utilización de los instrumentos de mediación.

Según L. S. Vigotsky, en los Procesos Psicológicos Superiores se distinguen dos subniveles de procesos: a) Procesos Psicológicos Rudimentarios: *v.gr.* el lenguaje oral, y b) Procesos Psicológicos Superiores Avanzados: con mayor uso de instrumentos de mediación, mayor autonomía, mayor autorregulación, mayor conciencia para sí, *v.gr.* el lenguaje escrito. Estas se convierten en los procesos instituidos y de socialización específicos, *v.gr.* proceso educativo.

En suma, los procesos psicológicos elementales constituyen la culminación -creemos- de la línea de desarrollo natural en el ser humano, y los procesos psicológicos superiores constituyen el inicio de la línea de desarrollo cultural.

B. Los procesos de internalización

Consiste en la interiorización por el sujeto de la cultura, regulando su comportamiento en esa medida; implica entonces un aspecto cuantitativo y otro cualitativo, por el cual se regula; como dijo Vygotski "Llamamos internalización a la reconstrucción interna de una operación externa" (sic) (Vygotski, 1979, p. 92).

Lev S. Vigotsky afirma que los procesos psicológicos superiores se presentan primero en el contexto social, en primera instancia, internalizarse. Dice:

"Cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena 2 veces, en 2 planos: primero como algo social, después como algo psicológico; primero entre la gente, como una categoría intersíquica, después, dentro del niño, como una categoría intrapsíquica. (...)

Detrás de todas las funciones superiores, de sus relaciones, están, genéticamente, las relaciones sociales, las relaciones reales entre la gente" (Vygotskij, 1987, p. 161).

También, "En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). (Vygotski, 1979, p. 94). Entonces, en opinión académica de L. S. Vigotsky, en este proceso ocurre la siguiente secuencia:

"a. Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente. (...).

b. Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal (...).

c. La transformación de un proceso interpersonal en un proceso interpersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos". (...)" (Vygotski, 1979, p. 93, 94).

En la misma línea de investigación cabe mencionar a Anton Makárenko, Henri Wallón, Aníbal Ponce, Paulo Freyre, José Antonio Encinas, y otros, lecturas que se recomienda, aportes que están presentes en ulteriores tratadistas, o que están insertos ya en la lógica la investigación y acción educativa crítica.

2.3.1.2. La pedagogía crítica

2.3.1.2.1. Pedagogía crítica como pedagogía revolucionaria

García (2001), refiere la precisión de Peter McLaren:

La pedagogía crítica se ha domesticado en los Estados Unidos. Lo que llamo "pedagogía revolucionaria" es mi tentativa de acercar a la pedagogía crítica a una conversación Marxista-Leninista, Gramsciana, y a las tradiciones revolucionarias del Marxismo-humanista. No hay discusión alguna sobre estas tradiciones entre los educadores de las universidades en los Estados Unidos.

Parte de la razón es que Freire y Gramsci están leídos desde una perspectiva "culturalista", lo que significa divorciar sus trabajos de cuestiones de la lucha de clase. La tradición educativa norteamericana ha relegado en gran medida a Gramsci, domesticando su trabajo sobre la sociedad civil y el Estado. (Sic) (p. 6)

2.3.1.2.2. Pedagogía crítica y lucha de clases sociales

García (2001), refiere la precisión de Peter McLaren:

Bien, permítame explicar más allá cuanto quiero significar por el concepto de clase. La clase social incluye no solamente a los trabajadores manuales sino también a millones de trabajadores de cuello blanco, tales como empleados de banco y cajeros de supermercados, cuyas condiciones de trabajo son similares a los trabajadores manuales.

Hill y Cole (2001), Allman (2001), Rikowski (2000), Peter Mayo (1999) y otros marxistas han argumentado largamente que las concepciones neoweberianas y tecnicistas de "función" de clase para segmentar a la clase trabajadora, encubren la presencia real de clase trabajadora. Mediante la segmentación en diferentes grupos de trabajadores, por ejemplo, de cuello blanco y de cuello azul, trabajadores en cargos de dirección y trabajadores "desclasados", se divide a la clase trabajadora contra sí misma, esta es la táctica conocida de "divide y gobierna". (Sic) (p. 15)

2.3.1.2.3. Pedagogía crítica y libre mercado

García (2001), detalla la conceptualización que a

Peter McLaren le merece el libre mercado:

La clase gobernante de Estados Unidos ha elaborado un argumento muy fuerte de que la disminución de la riqueza en los países en desarrollo es rescatada desde las actividades globalizadas de los países capitalistas más avanzados.

Esto, por supuesto, es una escueta y frontal mentira, pero esta mentira ha sido escondida al público por los medios masivos de información. De hecho, realmente, las corporaciones transnacionales extraen el capital de los países pobres antes que traer nuevo capital. Debido, con frecuencia a lo bajo de sus ahorros, los bancos en los países desarrollados más bien prestan a sus propias corporaciones subsidiarias (que envían sus ganancias de regreso a las naciones avanzadas), antes que ponerse a luchar en negocios locales en los países del Tercer Mundo. (p. 15)

2.3.1.2.4. Pedagogía crítica y democracia

García (2001), refiere la transcripción del parecer que Peter McLaren sostiene sobre la democracia:

En gran parte. Presenciamos las fronteras de la libertad humana empujadas hacia atrás, mientras las fuerzas del “libre” mercado son empujadas hacia adelante por la clase dirigente. (p. 16)

Peter McLaren prosigue con el desarrollo de su visión sobre la democracia:

Sorprendentemente, dado incluso este impactante estado de inequidad social y económica en expansión en los Estados Unidos, el capitalismo nunca ha estado tan ciegamente infatuado con su propio mito del éxito. Los líderes corporativos en los Estados Unidos y los medios masivos dominantes, nos han acostumbrado peligrosamente a aceptar el supermercado capitalista como la única realidad social posible. La ideología pro-capitalista contemporánea “traiciona” con una notoria amnesia al capitalismo en sí mismo. Olvida que su éxito depende de la sangre, el sudor y las lágrimas del pobre. En efecto, naturaliza la explotación del pobre y de la pobreza en el mundo, reduciendo a los trabajadores al precio del mercado de su poder laboral. Si los capitalistas norteamericanos pudieran hacer lo que quisieran, pondrían a la venta en el mercado las lágrimas de los pobres. (p. 16)

Continúa Peter McLaren, engarzando la democracia con la definición de esclavitud asalariada:

La compra y venta de vidas humanas como mercancías –la creación de lo que Marx denominó “esclavos asalariados”– debe ser garantizada como factor constitutivo de nuestra democracia, así que esta condición es cuidadosamente disfrazada como un “acuerdo voluntario contractual”; incluso, las únicas alternativas de batir la suave palma de la mano invisible del mercado de la indiferencia a las necesidades humanas son hambruna, enfermedad y muerte.

A liberales y conservadores, por igual, les agrada acumular expresiones de aprobación a los Estados Unidos como el bastión mundial de la democracia, mientras ignoran el hecho de que su grandilocuente sueño de salvar al mundo ha sido un fracaso deprimente. El retroceso de las economías del así llamado Tercer Mundo ha llegado a ser una condición necesaria para el florecimiento de las economías del así denominado Primer Mundo. (p. 16)

2.3.1.2.5. Educación y lucha de clases sociales

García (2001), refiere la transcripción de la opinión de Peter McLaren sobre la educación y luchas de clases sociales:

La teoría de clases es una teoría contra la sociedad de clases, que constituye un aspecto de la exploración de la constitución del capitalismo, que es puesta como premisa en un proyecto para su abolición. Permítame enfatizar. Es una teoría en contra de la sociedad capitalista y no una teoría acerca de ella, como John Holloway (2002) y Glenn Rikowski (2002) han indicado, la teoría de las clases está, por consiguiente, preocupada por la abolición de la clase (la posición de Marx) y la apertura de la historia humana desde la desolación de su prehistoria, como Ana Dinerstein, Paula Allman y Mike Neary lo han enfatizado. (p. 35)

Peter McLaren prosigue con el desarrollo de su visión de la lucha de clases y el caso del tercer mundo:

Algunos educadores críticos piensan que el así llamado Tercer Mundo es el único lugar en el cual la clase trabajadora “verdadera” se puede hallar aún en abundancia. Al asumir esta posición, ellos ignoran fundamentalmente el componente más esencial del análisis de clase hecho por Marx: su concepto dialéctico o conceptualización de la clase, como Paula Allman anota en su libro más reciente.

El concepto de las relaciones internas es crucial aquí como vía para comprender el pensamiento de Marx. Marx explica el capitalismo en términos de sus relaciones internas –el tipo de relaciones centrales a su conceptualización dialéctica del capitalismo– porque encontró este tipo de relación en el mundo real del capitalismo. (pp. 35-36)

Peter McLaren prosigue con el desarrollo de su visión de la lucha de clases y el caso del tercer mundo, ya considerando la diferencia entre el mundo del capitalismo de los días de Marx y el actual, prosigue:

Como Paula Allman (1999, 2001) y Glenn Rikowski (2002) señalan, cuando nos dedicamos a la filosofía de las relaciones internas de nuestro sujeto de estudio nos enfocamos en la relación y cómo es responsable por la existencia pasada y presente de las entidades relacionadas –los opuestos en la relación, así como en el desarrollo interno en marcha dentro de las entidades relacionadas.

De acuerdo con el análisis de Marx del capitalismo, la contradicción dialéctica que yace en el corazón del capitalismo es la relación entre el trabajo y el capital. Esta relación conjuntamente con la relación interna entre producción capitalista y circulación o intercambio constituyen la esencia del capitalismo, como lo ha señalado Paula Allman. Sin embargo, la relación trabajo-capital es nuestro enfoque. (p. 36)

A Peter McLaren esta relación le merece la siguiente consideración, prosigue:

Es la relación que también y, quizá más significativamente, produce la forma históricamente específica de riqueza capitalista –la forma de valor de la riqueza–. Como Ramin Farahmandpur y yo (2000, 2001a, 2001b) hemos argumentado, es importante vincular el asunto de la reforma educativa desde la perspectiva de la teoría valoral del trabajo de Marx. La teoría valoral del trabajo de Marx, no intenta reducir el trabajo a una categoría económica solamente, sino que ilustra sobre cómo el trabajo, como una forma de valor, constituye nuestro verdadero universo social, uno que ha sido escrito entre líneas por la lógica del capital.

El valor no es alguna formalidad hueca, un territorio neutral o estéril, vacío de poder y política; sino la verdadera materia y antimateria del universo social de Marx. Es importante tener en mente que la producción del valor no es la misma que la producción de la riqueza. (p. 36)

Peter McLaren prosigue con el desarrollo de su visión de la lucha de clases y la producción del valor, prosigue:

La producción del valor es históricamente específica y emerge siempre que el trabajo asume su carácter dual. Esto se explica más claramente en la discusión de Marx sobre la naturaleza contradictoria de la forma de la mercancía y la capacidad expansiva de la mercancía conocida como fuerza de trabajo.

Para Marx, la mercancía es altamente inestable y no idéntica. Su concreta particularidad (valor de uso) está subsumida por su existencia como valor en movimiento o por cuanto hemos llegado a conocer como “capital” (el valor está siempre en movimiento, por el incremento en la productividad del capital que es requerido para mantener la expansión). El asunto aquí no es simplemente que los trabajadores son explotados por el valor de sus excedentes, sino que todas las formas de sociabilidad humana están constituidas por la lógica del trabajo capitalista. (p. 36)

Peter McLaren prosigue indicando que “El trabajo, por consiguiente, no puede ser visto como la negación del capital o la antítesis del capital, sino como la forma humana a través y en contra de la cual el trabajo capitalista existe” (...) (p. 36). Y, prosigue:

Las relaciones capitalistas de producción llegan a ser hegemónicas precisamente cuando los procesos de producción de la abstracción conquistan los procesos concretos de producción, que resultan en la expansión de la lógica del trabajo capitalista. A riesgo de caer en una discusión teórica, permítame ampliar el planteamiento dialéctico de Marx de la explotación, porque quiero estar seguro que soy claro en esto. Para acercarse al concepto de clase, desde una concepción dialéctica marxista, se necesita fundamentarlo en la filosofía de Marx de las relaciones internas. (p. 36)

A lo que Peter McLaren prosigue añadiendo la filosofía de las relaciones internas:

Como lo bosqueja el trabajo de Paula Allman (1999, 2001), Glenn Rikowski (2000) y otros marxistas educacionistas, la filosofía de las relaciones internas subraya la importancia del pensamiento relacional. El pensamiento relacional es distinto del pensamiento categorial; mientras el primero examina las entidades en la interacción de una con otra, el segundo mira a los fenómenos aislados uno de otro. El pensamiento relacional puede referirse a las relaciones externas o internas. Marx estaba interesado en las relaciones internas. Relaciones externas son aquellas que producen una síntesis de varios fenómenos o entidades que pueden existir fuera o independientes de esta relación. (p. 36)

Peter McLaren prosigue enunciando que “Relaciones internas son aquellas en las cuales las entidades opuestas están históricamente mediadas, tanto que no obtienen resultados independientes. De hecho, una vez que la relación interna cesa de existir, los resultados de su interacción también cesan de existir.” (p. 36).

El concepto dialéctico de clase examina las relaciones internas entre trabajo y capital en términos de sus contradicciones dialécticas. Una contradicción dialéctica es una relación interna que consta de opuestos en interacción que no pudieran existir en la ausencia de su relación interna con el otro.

Cuando esta relación interna es abolida, también lo son las entidades. Todas las contradicciones dialécticas son relaciones internas. Sin embargo, no todas las relaciones internas son contradicciones dialécticas. Las contradicciones dialécticas –o la “unidad de los opuestos”– son las que pudieran no existir o continuar existiendo o tener que llegar a existir en ausencia de su relación interna entre una y otra. La verdadera naturaleza (externa e interna) de cada uno de los opuestos está moldeada dentro de su relación con el otro opuesto. (pp. 36-37)

Peter McLaren prosigue con el desarrollo de su visión de la lucha de clases y la relación antagónica entre trabajo y capital:

La relación antagónica entre trabajo y capital o la relación entre producción y circulación e intercambio, constituye la esencia del capitalismo. La labor de los trabajadores es utilizada dentro de la relación capital-trabajo. Se podría decir que los trabajadores constituyen el opuesto dialéctico del capital y dentro de una sociedad capitalista entran a un proceso de creación de valor. La base de la grieta o escisión dentro del trabajo capitalista es la relación interna al trabajo: el trabajo como productor de valor y como un desarrollador de fuerza de trabajo. Una de las oposiciones siempre se beneficia de esta relación antagónica interna. El capital (la relación positiva) estructuralmente se beneficia de su relación con el trabajo (la relación negativa). Para liberarse de su posición subordinada, el trabajo debe abolir esta relación interna a través de la negación de la negación. (p. 37)

Peter McLaren prosigue señalando lo favorable de un análisis actual de las clases:

Comprender la sociedad de clases de esta manera ofrece un lente analítico más profundo que operacionalizar nociones de clase que la reducen a habilidad, estatus ocupacional, inequidad social o estratificación. Lo que está en juego para comprender la clase como una relación social dinámica y dialéctica es el develar las fuerzas que generan la inequidad social (Dave Hill y Mike Cole [2001] dejan esto en claro en su trabajo sobre clases). Esto sólo puede lograrse analizando la forma del valor del trabajo dentro de todo el universo social del capital, incluyendo el modo como el capital ha mercantilizado nuestras verdaderas subjetividades. Esto impone asir la dialéctica compleja de la generación de la relación capital–trabajo productora de todo valor. (p. 37)

Peter McLaren prosigue añadiendo que “La contradicción trabajo-capital constituye la clave de la contradicción dialéctica que produce históricamente la forma específica de riqueza capitalista o la forma del valor de la riqueza capitalista.” (p. 37).

Es importante recordar que los trabajadores no venden al capitalista el trabajo activo de vida que realiza durante las horas de su trabajo, sino más bien venden su fuerza de trabajo o su capacidad para trabajar por cierto número de horas por semana. Intercambiando su fuerza de trabajo por salarios, el trabajador no recibe salarios a cambio, sino lo que Marx llamó mercancías salariales (Turner, 1983). Esto es, el trabajador recibe lo que es determinado en una suma por cuanto es requerido por su manutención y por la reproducción como trabajador. Entonces, no obtiene una forma general o abstracta de poder sobre las mercancías en el intercambio de su fuerza de trabajo por un salario; solamente obtiene poder sobre esas mercancías particulares que son requeridas para su manutención y para la reproducción de otros trabajadores. Es el capitalista quien posee el poder para consumir la fuerza de trabajo que ha comprado (Turner 1983). (p. 37)

Peter McLaren prosigue con la tratativa de la fuerza de trabajo y el valor:

Para el trabajador las compras de la fuerza de trabajo sólo se intercambian con valores. El trabajo, distinto de la fuerza de trabajo, es el ejercicio de ésta y es trabajo que produce valor. El trabajador es pagado por la disponibilidad de su fuerza de trabajo, incluso antes que las mercancías sean producidas. Una cierta proporción de valores producidos por el trabajador, en función de su trabajo, está sobre y por encima del valor que él ha recibido como equivalente la disponibilidad de su fuerza de trabajo. Por consiguiente, cuando el capitalista consume aquello por lo cual ha pagado recibe un valor más alto a aquel representado en los salarios pagados al trabajador. El capitalista recibe el valor excedente creado por el trabajo del trabajador. Los salarios que recibe el trabajador no son, por tanto, el equivalente a su trabajo o a su actividad de producción de valor. (p. 37)

Por último, Peter McLaren prosigue con el desarrollo del valor monetario, “Es importante darse cuenta que, el equivalente monetario de la fuerza de trabajo, no es el mismo al equivalente monetario del trabajo.

Este punto es desarrollado (siguiendo Marx) por Glenn Rikowski (2001b, 2002), Denys Turner (1983) y otros.” (p. 37).

Por último, Peter McLaren prosigue y concluye con el desarrollo del valor monetario:

El valor excedente extraído por el capitalista es en realidad el trabajo no pagado al trabajador. La fuerza de trabajo se intercambia con valor en cualquier lugar donde el trabajo produce valor. El capitalista intercambia salarios por la fuerza de trabajo del trabajador (su poder y su habilidad), por cierto número de horas a la semana. Como el capitalista posee la fuerza de trabajo del trabajador, él puede venderlo como una mercancía por un equivalente monetario a su valor. La fuerza de trabajo del trabajador no crea valor, pero el trabajo del trabajador sí.

Cuando la fuerza de trabajo (el potencial para trabajar) es ejercitada concretamente por el trabajador en el verdadero acto de su labor, es cuando crea capital o valor –una relación de explotación. El trabajo concreto realizado por el trabajador constituye el valor producido sobre y por encima de cuanto se le paga por su fuerza de trabajo. El trabajador crea entonces la relación real que lo explota. (pp. 37-38)

2.3.1.2.6. Pedagogía crítica y educadores

García (2001), refiere la transcripción de la opinión de Peter McLaren sobre la pedagogía crítica y educadores, “Necesitamos educadores críticos que nos ayuden a enfrentar las cabezas de hidra de la depredación capitalista y a analizar cómo el poder social de las clases populares puede reconstruirse.” (p. 60).

Por último, Peter McLaren prosigue y concluye:

Esa reconstrucción requiere comprender la intervención más allá de las simples formas de intervención estatal en la esfera de la circulación del capital. Tenemos que extender al Estado esos espacios contra hegemónicos de resistencia que están ocurriendo con los movimientos sociales al nivel de la sociedad civil.

Más aún, los movimientos sociales tienen que transnacionalizar esas luchas. Es aquí donde los progresistas de los Estados Unidos están en una impasse. Es el mismo mensaje, repetido una y otra vez, pero que nunca nos exige dejar la esfera de la sociedad civil o la esfera pública. Por eso creo que, junto con ser humanistas marxistas, tenemos que transformarnos en filósofos de la praxis, que tenemos que construir organizaciones que reflejen y sirvan como medio para la construcción del socialismo. (Sic) (p. 60)

2.3.1.2.7. Rol de los profesores

García (2001), detalla el rol que le asigna Peter McLaren:

Yo veo el rol de los profesores como luchadores por un mundo mejor, y eso significa entender la dimensión ideológica del trabajo docente y la naturaleza de la clase basada en la explotación dentro de la economía capitalista y sus aparatos legales y educativos. (p. 8)

Por último, Peter McLaren prosigue y concluye:

Me gustó mucho el rol público de Bourdieu –llevando su política a las calles y fábricas de Francia, luchando contra las injusticias estructurales y las inestabilidades económicas producidas por el neoliberalismo—peleando contra las prácticas totalitarias que están facilitando la explotación de los trabajadores del mundo. Ese es el camino, el desafío más inmediato es descubrir los caminos para alimentar a los hambrientos y proporcionar abrigo a los sin techo, traer alfabetización a aquellos que no pueden leer ni escribir. La pedagogía revolucionaria es desmitificadora, en ella los sistemas de signos dominantes son reconocidos y desnaturalizados, el sentido común es historizado, y la significación es entendida como una práctica política. (Sic) (p. 8)

2.3.2. LAS TEORÍAS IDEALISTAS

2.3.2.1. Racionalismo

Briones (1996a) precisa que:

Hay varias formas de racionalismo, como el metafísico (toda la realidad es de carácter racional), psicológico (el pensamiento es superior a las emociones y a la voluntad) y el racionalismo gnoseológico o epistemológico cuyos conceptos centrales tienen mayor pertinencia con nuestro tema de los supuestos filosóficos de las ciencias sociales. En esa forma el racionalismo afirma que es posible conocer la realidad mediante el pensamiento puro, sin necesidad de ninguna premisa empírica.

En esencia, esa es la posición de tres de los más destacados representantes del racionalismo: Descartes, Leibniz y Spinoza.

(...)

El conocimiento es propiamente tal cuando tiene necesidad lógica y validez universal. (p. 23)

Briones (1996a) seguidamente concluye que:

Sólo la razón puede permitir decir que una cosa es como es y no puede ser de otra manera. Sólo la razón tiene la capacidad de obtener por sí misma, mediante la deducción a partir de las ideas innatas, otros conocimientos del tipo “todo efecto tiene una causa”, que es evidente pues establece una relación necesaria. Tales conceptos reciben el nombre de juicios sintéticos, que por tener su origen en la razón son conocimientos *ja priori*! (p. 23)

2.3.2.2. Empirismo

Briones (1996a) señala que:

El empirismo (del griego “*empeira*” = experiencia) sostiene que todo conocimiento se basa en la experiencia, afirmación con la cual se opone directamente al racionalismo para el cual, según acabamos de ver, el conocimiento proviene, en gran medida, de la razón.

Para el empirismo radical, la mente es como una “*tabla rasa*” que se limita a registrar la información que viene de la experiencia.

De manera semejante al racionalismo, se distinguen tres tipos de empirismo: 1) el psicológico, para el cual el conocimiento se origina totalmente en la experiencia; 2) el empirismo gnoseológico que sostiene que la validez de todo conocimiento tiene su base en la experiencia; y 3) el empirismo metafísico según el cual no hay otra realidad que aquella que proviene de la experiencia y, en particular, de la experiencia sensible. (p. 24)

Briones (1996a) más luego concluye que:

El empirismo niega la existencia de ideas innatas, invocadas por los racionalistas, las cuales, según ellos, pueden ser descompuestas en conceptos más simples que se derivan de la experiencia o bien esos conceptos no son conceptos genuinos ya que no se les puede asignar ningún significado (por ejemplo, el concepto de sustancia de los racionalistas que es una mera palabra de carácter metafísico, pero que no significa nada).

También los empiristas niegan que haya verdades necesarias a priori, como dicen los racionalistas. Por otro lado, el empirismo acepta los juicios sintéticos a priori, pero basados en la experiencia, a diferencia de los racionalistas para quienes eso, juicios serían verdades autoevidentes, válidos con independencia de la experiencia. (Sic) (p. 24)

2.3.2.3. Realismo

Briones (1996a) precisa que el realismo gnoseológico:

afirma que el conocimiento es posible sin necesidad de que la conciencia imponga sus propias categorías a la realidad. Dentro de esta corriente se encuentran filósofos y epistemólogos como Bertrand Russell, G. E. Moore y Mario Bunge, en nuestros tiempos. Todos ellos se oponen a toda forma de idealismo. (p. 25)

Es más:

Dentro del realismo gnoseológico se distinguen tres versiones: 1) el realismo ingenuo para el cual el conocimiento es una reproducción exacta de la realidad; 2) el realismo crítico, que afirma que no podemos aceptar sin crítica el conocimiento dado por los sentidos, pues debemos someter a examen tal conocimiento para comprobar en qué medida corresponde a la realidad tal cual ella se da; tal examen acerca este tipo de realismo al racionalismo; y 3) el realismo científico para el cual es la ciencia la que proporciona el mejor conocimiento de la realidad; en ella, la razón y la experiencia se necesitan para conocer la verdad.

Según su principio básico, el racionalismo científico rechaza otro tipo de conocimiento que pretenda tener el valor de verdad, como el conocimiento ordinario, el conocimiento religioso, el conocimiento místico y el metafísico. (p. 25)

2.3.2.4. Idealismo

Briones (1996a) señala que:

El idealismo es, en general, la escuela opuesta al materialismo y al realismo: en oposición a este último sostiene que los objetos físicos no pueden tener existencia aparte de una mente que sea consciente de ellos. En su larga historia, el idealismo ha tomado muy diversas variantes y expresiones, pero todas ellas pueden caracterizarse por la importancia central dada a la conciencia, a las ideas, al pensamiento, al sujeto, al yo, en el proceso del conocimiento. (p. 26)

Briones (1996a) añade que:

Para comenzar esta breve síntesis, digamos que para el idealismo objetivo o lógico (de Platón, Leibnitz, Hegel y otros filósofos) los objetos son engendrados, de una forma u otra, por factores, causas, creencias o ideas que son independientes de la conciencia humana. Para el idealismo subjetivo (de Berkeley, en particular) los objetos que conocemos corresponden a nuestras sensaciones: la existencia de los objetos consiste en ser percibidos. (p. 27)

2.3.2.5. Positivismo

Briones (1996a) señala que:

En sentido amplio, el positivismo es la escuela filosófica según la cual todo conocimiento, para ser genuino, debe basarse en la experiencia sensible. El progreso del conocimiento sólo es posible con la observación y el experimento y, según esta exigencia, se debe utilizar el método de las ciencias naturales.

La pretensión de algunos filósofos de buscar conocimientos por medio de especulaciones metafísicas son intentos perdidos, si bien la filosofía debería tener como única tarea la de hacer comprensibles los métodos de las ciencias naturales y desarrollar, además, las concepciones generales que se derivan de los resultados de las diferentes ciencias particulares. (p. 28)

2.3.2.6. Positivismo lógico

Briones (1996a) indica que:

Conocido también como empirismo lógico, es la corriente surgida a fines del decenio de 1920, y cuyos principales representantes se agruparon en el llamado Círculo de Viena: Schlick, Carnap, Neurath, Frank, Kauffman, Gödel y otros. Su posición básica se funda en el neopositivismo de Mach, Pearson y de algunos empiristas ingleses, como Hume. Posteriormente, recibieron la influencia de Wittgenstein.

El núcleo del positivismo lógico está constituido por un empirismo total, apoyado en los recursos de la lógica moderna, una alta valoración de la ciencia, un rechazo también total a la metafísica y al propósito de unificar el lenguaje de las diferentes ciencias con un denominador común en el lenguaje de la física (fisicalismo).

Para esta escuela, una proposición sólo tiene sentido si se apoya en un modo efectivo de verificación. Como dicen: “El significado de una proposición es su modo de verificación”. (p. 30)

Briones (1996a) seguidamente concluye que:

Las proposiciones que no se apoyan en un modo de verificación por la experiencia, de manera sensible, no pueden ser verdaderas ni falsas. Por lo tanto, solo las proposiciones empíricas son auténticas proposiciones. Como los enunciados de la metafísica no pueden ser probados por la experiencia, son “pseudoproposiciones” o proposiciones sin sentido, sin significado.

Una característica importante del Círculo de Viena es su apoyo en la lógica moderna.

Sus trabajos se exponen con todo rigor con el propósito de eludir la ambigüedad. En esta regla radica su aporte a la expresión más clara de los contenidos del trabajo científico. (p. 30)

Fenomenología

Briones (1996a) indica que: “En la época actual, por fenomenología se entiende la doctrina desarrollada por Edmund Husserl (1859 - 1938) con ese mismo nombre.” (p. 31).

En ella nos referimos en esta muy breve y casi imposible síntesis, entendiéndola como “método” y como una “manera de ver” el mundo. Husserl se opone al positivismo y al pragmatismo, si bien reconoce el valor limitado de la primera escuela. También rechaza la creencia en una filosofía absoluta. (p. 31)

Seguidamente, las tesis fundamentales de la fenomenología husserliana son básicamente dos:

1. Para captar el fluir y el contenido de la conciencia debemos limitarnos a describir lo que se presenta en ella, sin dejarnos condicionar por las teorizaciones que pudimos haber hecho sobre ese contenido.
2. La descripción señalada antes, muestra que en el fluir de la conciencia se presentan, además de referencia a objetos concretos, referencias a “esencias ideales”. (p. 31)

Según Husserl la conciencia siempre es intencional, de alguna cosa. Ahora bien, para aprehender a las esencias de los “fenómenos” que acontecen en la conciencia es necesario “purificarlos” a través de la reducción eidética, que es un procedimiento metodológico consistente en que se coloca entre paréntesis lo individual y contingente de la intuición empírica para obtener la esencia del fenómeno.

Además de la reducción eidética existe la reducción trascendental o reducción fenomenológica que similarmente coloca entre paréntesis la existencia del mundo e incluso la misma existencia del sujeto (procesos cognitivos, estados psíquicos y otros). Quedando al final solo la conciencia pura: vivencias y contenidos, que se llama la conciencia trascendental.

2.3.2.7. Filosofía analítica

Briones (1996a) indica que:

Representa aspectos particulares del empirismo y del positivismo lógico, comprende dos concepciones del lenguaje en relación con los objetos de la realidad. La primera de esas concepciones se encuentra desarrollada en su obra *Tractatus logico - philosophicus*, publicado en 1922 y la segunda, en sus *Investigaciones lógicas*, de 1933. De ellas haremos un breve resumen, dentro de nuestra pretensión de mostrar los elementos filosóficos de las diversas doctrinas que tienen una relación más directa con la fundamentación de las ciencias sociales. (p. 34)

2.3.2.8. Hermenéutica

Por último, Briones (1996a) refiere que:

Una de las primeras aproximaciones a la hermenéutica actual la hizo Dilthey para quien esta disciplina debe ser el método de las ciencias del espíritu. En ella, la comprensión tiene un carácter objetivo que se dirige hacia las “objetivaciones de la vida”, es decir, hacia las obras y valores histórico - culturales que pueden ser captados por la “vivencia”. (p. 36)

Seguidamente, Briones (1996a) añade que:

Con Heidegger, la hermenéutica gana en profundización y la comprensión pasa a ser una estructura fundamental del ser humano: tal filosofía no es ya una forma particular de conocimiento sino que es la condición esencial de cualquier tipo de conocimiento.

A partir de Hans - Georg Gadamer (nacido hacia 1900), con su obra fundamental *Verdad y método* (1960), la hermenéutica deja de ser un método, como quería Dilthey, para convertirse en una doctrina filosófica con una propuesta coherente acerca de la “comprensión”.

Ya su objeto no es la exploración del ser individual sino la investigación del ser histórico.

En esta versión de Gadamer, la comprensión, que tiene un carácter objetivo, no consiste en entender al otro, sino entenderse con otro sobre un “texto”. (p. 36)

Seguidamente, Briones (1996a) concluye que:

Un “texto” puede ser un acontecimiento histórico, una obra de arte, etc., pero en cualquiera de esos casos, la comprensión que se logra es histórica, en cuanto ese acontecimiento u objeto está mediado históricamente. Por otra lado, no es posible lograr una comprensión libre de todo prejuicio (que para Gadamer significa juicio previo). La comprensión de un “texto”, sólo es posible desde una precomprensión o de un prejuicio que el investigador proyecta sobre ese objeto, prejuicio que será modificado por éste, lo cual conducirá a una nueva comprensión de éste y así, sucesivamente, sin un fin de la comprensión.

En palabras del filósofo, toda comprensión se realiza dentro de un “círculo hermenéutico”. (Sic) (p. 36)

2.3.3. LA TEORÍA MATERIALISTA

2.3.3.1. Concepto de materialismo

Es la concepción filosófica del mundo (*Weltanschauungen*) que afirma el carácter primario de lo material y el carácter secundario de lo espiritual y la cognoscibilidad del mundo.

2.3.3.2. El problema fundamental de la filosofía

Fue Federico Engels (1820-1895) quien en 1886, en *Ludwig Feuerbach y el Fin de Filosofía Clásica Alemana* (1975), formuló el problema fundamental de la filosofía de la siguiente manera:

El gran problema cardinal de toda la filosofía, especialmente de la moderna, es el problema de la relación entre el pensar y el ser (...) entre el espíritu y la naturaleza...el problema de saber qué es lo primario, si el espíritu o la naturaleza (...) Los filósofos se dividían en dos grandes campos, según la contestación que diesen a esta pregunta. Los que afirmaban el carácter primario del espíritu frente a la naturaleza, y por tanto admitían, en última instancia, una creación del mundo bajo una u otra forma..., formaban en el campo del idealismo. Los otros, los que reputaban la naturaleza como lo primario, figuraban en las diversas escuelas del materialismo. (pp. 26-28)

2.3.3.3. Evolución

El materialismo primigenio ha sido de carácter naturalista, luego mecanicista y ahora dialéctico-materialista. Los materialistas, a lo largo del desarrollo de las formaciones socioeconómicas, son los siguientes:

A. Representantes antes de Carlos Marx

a. En el esclavismo

Tales de Mileto (624-547 a.n.e.), Anaximandro de Mileto (610-546 a.n.e.), Anaxímenes de Mileto (588-535 a.n.e.), Heráclito de Éfeso (536-470 a.n.e.), Jenófanes de Colofón (570-480 a.n.e.), Empédocles de Agrigento (490-430 a.n.e.), Anaxágoras de Clazomene (500-428 a.n.e.), Leucipo (500-440 a.n.e.), Demócrito de Abdera (460-370 a.n.e.), Epicuro de Samos (341-270 a.n.e.).

b. En el Feudalismo

Juan Escoto Erígena (815-877), Berengario de Tours (1000-1088), Juan Roscelino (1050-1120), Pedro Abelardo (1079-1142), Rogerio Bacon (1214-1294), Siger de Brabante (1235-1284), Juan Duns Escoto (1266-1308), Guillermo de Ockam (1298-1349), Nicolás de Autrecourt (...-1347).

c. En el capitalismo

Giordano Bruno (1548-1600), Francis Bacon (1561-1626), Tomás Hobbes (1588-1679), Pierre Gassendi (1592-1655), Baruch Spinoza (1632-1677), John Locke (1632-1704), John Toland (1670-1722), Julián Offroy de la Mettrie (1709-1757), Dionisio Diderot (1713-1784), Claudio Adrián Helvecio (1715-1771), Pablo Enrique Dietrick D'Holbach (1723-1789), Ludwig Feuerbach (1804-1872).

B. Representantes a partir de Carlos Marx

Carlos E. Marx (1818-1883), Federico Engels (1820-1895), Vladimir Ilich Lenin (1870-1924), José Stalin (1879-1953), Mao Tse-Tung (1893-1976).

2.3.3.4. Viraje en el pensamiento desde Carlos Marx

El pensamiento con Carlos E. Marx se elevó a un nivel superior de intelección, que el doctor José F.W. Lora Cam (1986) ha presentado de la siguiente manera:

A. Materialismo dialéctico

Lora (1986), lo sintetiza de la siguiente manera:

- a. "Sólo existe materia, la que como "totalidad" es eterna temporalmente e infinita espacialmente.

- b. La conciencia es una propiedad de la materia más altamente desarrollada del cerebro.
- c. Todos los procesos materiales tienen como formas de existencia o como propiedades los de ser espaciales, temporales y poseer movimiento.
- d. Todos los fenómenos naturales y sociales presentan contradicciones, cambios de la cantidad en cualidad y viceversa, y negaciones de las negaciones.
- e. Todos los conocimientos humanos provienen de la práctica, de la producción, de la lucha de clases y de la experimentación científica.
- f. El proceso de deshumanización se manifiesta a través de la enajenación y de la alienación; la enajenación se presenta en la base, en el ser social, en las relaciones socioeconómicas, la alienación se produce en la superestructura, en la conciencia social, en las relaciones espirituales, ideológicas, culturales. La alienación es la carencia de la conciencia para explicarse científicamente la naturaleza, la sociedad y el pensamiento.” (p. 31).

B. Materialismo histórico

La enumeración precedente constituye los principios fundamentales del materialismo dialéctico; que se complementan con los del materialismo histórico; por ello, a continuación consignamos los principios fundamentales del materialismo histórico sintetizados por Lora (1986):

- a. “La base económica determina la superestructura ideológica en última instancia, estableciéndose una interrelación dialéctica entre ambas.
- b. El ser social determina la conciencia social en última instancia, desarrollándose una interrelación dialéctica entre los dos elementos.

- c. El grado desarrollo de una sociedad se determina por el modo de producción, el que está integrado por las fuerzas productivas y por las relaciones de producción; las primeras determinan las segundas -las fuerzas productivas a las relaciones de producción-; y dentro de las relaciones de producción, las relaciones de propiedad determinan las relaciones de explotación.
- d. En toda sociedad donde existen clases sociales, v.gr. en el esclavismo, feudalismo y capitalismo, las causas determinantes de éstas -las clases antagónicas- son la propiedad privada sobre los medios de producción y la división del trabajo, v.gr. entre la industria y la agricultura, la ciudad y el campo, el trabajo manual y el intelectual las cuales -las clases- tienen intereses contrapuestos derivados de las relaciones de propiedad de la división social del trabajo y de la parte que perciben en la distribución determinan la lucha de clases.
- e. La nación es una comunidad estable, históricamente formada, de idioma, de territorio, de vida económica y de psicología, manifestada ésta en la comunidad de cultura". (pp. 33-34)

Mao Tse-Tung (1967), precisa:

La teoría de Marx, Engels, Lenin y Stalin es aplicable universalmente. No hay que considerarla como un dogma sino como una guía para la acción. Estudiar el marxismo-leninismo no es simplemente aprender su terminología, sino estudiarlo como ciencia de la revolución. No sólo hay que comprender las leyes generales establecidas por Marx, Engels, Lenin y Stalin como resultado de su estudio extensivo de la vida real y de la experiencia revolucionaria, sino también aprender la posición y el método que adoptaban al examinar y resolver los problemas" (Sic) (pp. 201-202)

Por último, Tung Sung (1975):

(...) Desde hace mucho tiempo, ha existido una enconada lucha entre el idealismo histórico y el materialismo histórico. Para salvaguardar su dominación, las clases explotadoras, decadentes y reaccionarias, y sus portavoces difunden siempre la concepción idealista de la historia con el propósito de encubrir y deformar la historia tal como es. Sólo luego que naciera el marxismo, las falsedades esparcidas por la concepción idealista de la historia fueron desterradas cabalmente y al desarrollo de la sociedad humana se le dió una explicación verdaderamente científica. La concepción materialista marxista de la historia dilucida científicamente que la sociedad humana se ha desarrollado de una etapa inferior a una superior obedeciendo a leyes de los movimientos de sus propias contradicciones.” (Sic) (p. 4)

2.4. BASE CONCEPTUAL

2.4.1. LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN

2.4.1.1. Conceptos previos

A. Educación

Se ha dado numerosos conceptos, los cuales detallamos a continuación:

Para Foro Educativo, citado por Capella (1998):

La Educación es un conjunto de acciones y procesos de formación (aprendizaje y enseñanza) por el cual las personas se van construyendo personal y socialmente, de manera constante y nunca acabada en tanto que el tiempo de la educación se inicia con el nacimiento y culmina con el fin del ciclo vital. (p. 20)

Para Lora (1986), “La Educación es la formación integral de la personalidad humana: moral, artística, intelectual, física, etc., con la finalidad de adaptar a los educandos a una determinada sociedad” (p. 17).

Según Mariátegui (1998):

El problema de la enseñanza no puede ser bien comprendido al no ser considerado como un problema económico y como un problema social. El error de muchos reformadores ha residido en su método abstractamente idealista, en su doctrina exclusivamente pedagógica. Sus proyectos han ignorado el íntimo engranaje que hay entre la economía y la enseñanza y han pretendido modificar ésta sin conocer las leyes de aquélla. Por ende, no ha acertado a reformar nada en la medida que las leyes económicas y sociales les han consentido. (p. 39)

Para Ponce (1986), “... la educación es el procedimiento mediante el cual las clases dominantes preparan en la mentalidad y la conducta de los niños las condiciones fundamentales de su propia existencia” (Sic) (p. 159).

Según Solís (1985):

La educación comprende el proceso ideológico y los medios o aparatos por los cuales tiene lugar esa acción. No es una capacidad transformadora por sí misma, independiente de un sustrato material, sino un poder que se realiza sólo cuando factores histórico-sociales se lo permiten. Consiste esencialmente en la transmisión de sistemas conceptuales y actitudes-comportamientos y, a la vez, aprendizaje de esos contenidos, por las generaciones jóvenes de las generaciones mayores, dentro de un contexto social y a través de él. En una sociedad de clases tiene por objetivo perpetuar las diferencias y la dominación entre los hombres, proporcionar los elementos indispensables para la reproducción de la formación económico-social, mantener y desarrollar sus estructuras regionales. (p. 95)

Para Vilca (2000), es “un proceso histórico social, que implica un conjunto de acciones, espontáneas y sistemáticas, para que el individuo se realice como persona y como miembro de la sociedad y coadyuvar a la transformación y desarrollo de dicha sociedad” (Sic) (p. 14).

Es decir, la educación es la acción espontánea o sistemática que se ejerce sobre el hombre para que adquiera una concepción del mundo y actúe, desempeñe una función acorde con esa concepción, como integrante de una formación económico-social determinada.

Proceso de formación integral del ser humano, como producto de la acción formal e informal.

B. Enseñanza

Sobre la enseñanza se han dado numerosos conceptos. Para Paredes (2002), “Es una actividad generadora de un proceso eminentemente interactivo, donde los niños construyen sus aprendizajes en relación activa con su contexto, con sus compañeros, sus materiales de trabajo y el profesor” (p. 257).

Para Salinas (1989), “La enseñanza es el proceso de estimulación y dirección de la actividad exterior o interior del alumno, como resultado del cual se forman en él determinados conocimientos, hábitos y aptitudes” (p. 8).

Sobre los aspectos que comprende el contenido de la enseñanza Oria y Menéndez (1987):

La función social principal de la enseñanza es transmitir la experiencia acumulada por las generaciones precedentes, pero esta “transmisión” se ajusta a requerimientos de carácter pedagógico.

Desde este punto de vista, la cultura es, ante todo, un conjunto de procesos de la actividad material y espiritual elaborados por la humanidad, que puede ser asimilado por la personalidad, por el hombre, y convertirse en su patrimonio. (p. 67)

Mientras, sobre lo que es enseñar Alves (1963), indica que “Enseñar es dirigir con técnicas apropiadas el proceso de aprendizaje de los alumnos en la asignatura” (p. 43).

Se suele entender la enseñanza como aquella forma de conducir al estudiante ante ciertos estímulos, de manera que reaccione ante ellos y se alcance determinados objetivos educativos; aunque, otros lo entienden como la acción por la cual se enseña algo a alguien. En cualquier caso, la enseñanza se dirige a alcanzar una como meta, objetivos, destrezas, habilidades, capacidades o competencias.

De lo manifestado podemos afirmar que el acto de enseñar está directamente subordinado al proceso de aprendizaje, en tal sentido, la enseñanza corresponde al profesor y el aprendizaje al alumno y que ambos términos son correlativos. Ambos, profesor y alumno, se influyen y estimulan recíprocamente.

C. Investigación

Según De Canales, De Alvarado y Pineda (1986):

Es el estudio sistemático, controlado, empírico, reflexivo y crítico de proposiciones hipotéticas sobre las supuestas relaciones que existen entre fenómenos naturales. Permite descubrir nuevos hechos o datos, relaciones o leyes, en cualquier campo del conocimiento humano. Es una indagación o examen cuidadoso en la búsqueda de hechos o principios, una pesquisa diligente para averiguar algo. (p. 53)

Según Paredes (2000):

Es el estudio sistemático, controlado, empírico, reflexivo y crítico de proposiciones hipotéticas sobre las supuestas relaciones que existen entre fenómenos naturales. Permite descubrir nuevos hechos o datos, relaciones o leyes, en cualquier campo del conocimiento humano. Es una indagación o examen cuidadoso en la búsqueda de hechos o principios, una pesquisa diligente para averiguar algo. (p. 10)

Según Rojas (1989), “Es un proceso que tiene como finalidad lograr un conocimiento objetivo, es decir, verdadero, sobre determinados aspectos de la realidad, a fin de utilizarlo para guiar la práctica transformadora de los hombres” (p. 11).

Como comenta Tafur (1995):

Desde una perspectiva más rigurosa, sustentada en la historia de la investigación científica, y en la ciencia misma, la investigación científica es, como lo enunció Rummel y Ballaine, “el uso sistemático y refinado de herramientas y procedimientos especializados para obtener la más adecuada solución de un problema. (p. 19)

Según Salkind (1999), es un “proceso organizado para obtener conocimientos” (p. 367).

Según Ander Egg (1971), citado por Sánchez y Reyes en 1985:

... es un proceso formal, sistemático, racional e intencionado en el que se lleva a cabo el método científico de análisis; como un procedimiento reflexivo, controlado y crítico que permite descubrir nuevos hechos o datos, relaciones o leyes, en cualquier campo del conocimiento, en un momento histórico concreto. (p. 9)

Según Hernández, Fernández y Baptista (2006) “La investigación científica es la herramienta para conocer lo que nos rodea y su carácter es universal” (p. xxxix).

Según Tafur (1995), “Se puede definir la (N. del A.) investigación científica como una actividad racional, sistemática, metódica, verificable y objetiva” (p. 19).

Por lo tanto, el autor del presente informe de investigación sugiere la siguiente definición de investigación científica: Es un proceso racional, formal, teórico-empírico y sistemático en que se emplea el método científico con técnicas e instrumentos para lograr el conocimiento objetivo mediante la aprehensión de hechos, eventos, datos, relaciones y leyes de los niveles de la materia y su propiedad para transformar la realidad.

D. Concepción del mundo

Concepción del mundo es la manera cómo se refleja la realidad, el mundo. Y, son dos (2) las concepciones del mundo observadas en la historia de la humanidad: 1) Concepción del idealismo filosófico, y 2) Concepción del materialismo filosófico.

E. Paradigmas de investigación

En el texto y contexto de la investigación filosófica, es común considerar: 1) El inductivismo, 2) El convencionalismo, 3) El falsacionismo, 4) Metodologías de los programas de investigación científica, 5) Las revoluciones científicas o paradigmas de la ciencia, y 6) La epistemología de Jean Piaget.

En el texto y contexto de la investigación científica, se suele considerar al llamado paradigma: 1) Cuantitativo, y 2) Cualitativo.

2.4.1.2. Metodología filosófica

2.4.1.2.1. Concepto de método

Según Russ, 2001, citado por Tapia (2014):

¿Qué designa, exactamente, un método? Ante todo, como señala la etimología, una ruta, un camino (odos) hacia (meta): un conjunto de procesos razonados y racionales que permiten llegar a un fin. Así, en esta acepción muy general, se habla de un "método de trabajo". Quedémonos aquí, por el momento, en este nivel de significación elemental y hagamos algunas observaciones acerca de las razones generales que conducen a cada individuo a privilegiar el método: en efecto, no sólo en la esfera filosófica y teórica el método se revela como un instrumento decisivo, sino en toda conducta vital. Cuando una actividad humana no se desarrolla según un plan reflexivo y determinado de antemano (lo que es propio del método), se verá, en la mayor parte de las ocasiones, abocada al fracaso. (p. 8)

Continúa Russ, 2001, citado por Tapia (2014):

El método, lejos de circunscribirse a un campo restringido, designa una herramienta universal requerida por las propias exigencias de la vida y de la existencia. Así, para llevar a buen puerto los estudios y las oposiciones, debe explicitarse una estrategia eficaz: el plan reflexionado, integrado por una voluntad perseverante, conduce entonces al éxito. Estos temas de la buena dirección y de una estrategia adecuada son fundamentales en toda la existencia humana, subordinada, si quiere ser racional y eficaz, a la idea de un plan reflexionado que sigue una serie de etapas. Lo que resulta cierto cuando se trata de una carrera, de un estudio económico, de la redacción de un libro, etc. (p. 8)

Concluye Russ, 2001, citado por Tapia (2014):

La noción de método, lejos de estar aislada en la esfera teórica, se confunde, de hecho, con toda la organización de la existencia, en tanto en cuanto está modelada por el trabajo del espíritu y de la inteligencia.

No hay existencia, práctica o trabajo, que no exija ni requiera "un camino hacia", es decir, un método. Ciertamente, podemos ocultarlo, eludirlo, ponerlo entre paréntesis. Pero este rechazo o este olvido nos conduce entonces a la impotencia. ¿Cómo hacerse músico o pintor sin conocer las reglas de juego? Para conducir un proyecto a buen puerto, del tipo que fuere, es preciso plegarse a un conjunto de procedimientos y reglas destinado a asegurar el dominio del resultado final. (pp. 8-9)

2.4.1.2.2. Clases de métodos filosóficos

A. El método filosófico de la mayéutica de Sócrates

Según García, 1964, citado por Tapia (2014):

¿Cuál es el método que Sócrates emplea? Él mismo lo ha denominado la mayéutica. Esto no significa más que la interrogación. Sócrates pregunta. El método de la filosofía consiste en preguntar.

Cuando se trata, para Sócrates, de definir, de llegar a la esencia de algún concepto, sale de su casa, se va a la plaza pública de Atenas, y a todo el que pasa por delante de él lo llama y le pregunta: ¿qué es esto? (...) (p. 35)

Russ, 2001, citado por Tapia (2014), describe la tratativa de la valentía por Sócrates:

Llega a la plaza pública y se encuentra con un general ateniense.

Entonces se dice: Aquí está; éste es el que sabe lo que es ser valiente, puesto que es el general, el jefe. Y se acerca y le dice:

¿Qué es la valentía? Tú eres el general del ejército ateniense, tienes que saber qué es la valentía. Entonces el otro le dice: ¡Claro está! ¿Cómo no voy a saber yo qué es la valentía? La valentía consiste en atacar al enemigo y en no huir jamás.

Sócrates se rasca la cabeza y le dice: Esa contestación que me has dado no es del todo satisfactoria; y le hace ver que muchas veces en las batallas los generales mandan al ejército retroceder para atraer al enemigo a una determinada posición y en esa posición echársele encima y destruirlo. (p. 35)

Russ, 2001, citado por Tapia (2014), concluye:

Entonces el general rectifica y dice: Bueno, tienes razón y da otra definición; y sobre esta segunda definición, otra vez Sócrates ejerce su crítica interrogante. Sigue no quedando satisfecho y pidiendo otra nueva definición; y así, a fuerza de interrogaciones, hace que la definición primeramente dada vaya atravesando por sucesivos mejoramientos, por extensiones, por reducciones, hasta quedar ajustada lo más posible. Nunca hasta llegar a ser perfecta. (pp. 35-36)

B. El método filosófico de la reminiscencia de Platón

Según García, 1964, citado por Tapia (2014):

Este método socrático de la interrogación, de la pregunta y la respuesta, es el que Platón, discípulo de Sócrates, perfecciona.

Platón perfecciona la mayéutica de Sócrates y la convierte en lo que él llama la dialéctica.

La dialéctica platónica conserva los elementos fundamentales de la mayéutica socrática. La dialéctica platónica conserva la idea de que el método filosófico es una contraposición, no de opiniones distintas, sino de una opinión y la crítica de ella. Conserva, pues, la idea de que hay que partir de una hipótesis primera y luego ir la mejorando a fuerza de las críticas que se le vayan haciendo en torno y esas críticas como mejor se hacen es en el diálogo, en el intercambio de afirmaciones y de negaciones; y por eso la llaman dialéctica. (p. 36)

Para Russ, 2001, citado por Tapia (2014), los principios que están como base de este procedimiento dialéctico son:

La dialéctica se descompone, para Platón, en dos momentos. Un primer momento consiste en la intuición de la idea; otro segundo momento consiste en el esfuerzo crítico para esclarecer esa intuición de la idea. De modo que primeramente, cuando nos ponemos ante la necesidad de resolver un problema, cuando sentimos esa admiración que Platón encomia tanto, esa admiración ante el misterio, cuando estamos ante el misterio, ante la interrogación, ante el problema, lo primero que el espíritu hace es lanzarse como un flechazo, como una intuición que se dispara hacia la idea de la cosa, hacia la idea del misterio que se tiene delante. (...) (pp. 36-37)

Según Russ, 2001, citado por Tapia (2014), "Pero esa primera intuición de la idea es una intuición torpe, insuficiente. Es, más que la intuición misma, la designación del camino por donde vamos a ir hacia la conquista de esa idea." (p. 37)

Y entonces viene después la dialéctica propiamente dicha en su segundo momento, que consiste en que los esfuerzos sucesivos del espíritu por intuir, por ver, contemplar, o, como se dice en griego "theorein" (de ahí viene la palabra teoría), las ideas van depurándose cada vez más, acercándose cada vez más a la meta, hasta llegar a una aproximación la mayor posible, nunca a la coincidencia absoluta con la idea, porque ésta es algo que se halla en un mundo del ser tan distinto del mundo de nuestra realidad viviente, que los esfuerzos del hombre por taladrar esta realidad viviente, por llegar al mundo de esas esencias eternas, inmóviles y puramente inteligibles, que son las ideas, no pueden nunca ser perfectamente logradas. (p. 37)

C. El método filosófico de la lógica de Aristóteles

Según García, 1964, citado por Tapia (2014): “Aristóteles se fija principalmente en ese movimiento de la razón intuitiva que pasa, por medio de la contraposición de opiniones, de una afirmación a la siguiente y de ésta a la siguiente.” (p. 39).

Se esfuerza por reducir a leyes ese tránsito de una afirmación a la siguiente. Se esfuerza por encontrar la ley en virtud de la cual de una afirmación pasamos a la siguiente.

Esta ocurrencia de Aristóteles es verdaderamente genial, porque es el origen de lo que llamamos la lógica. No puede decirse que Aristóteles sea el inventor de la lógica, puesto que ya Platón, en su dialéctica, tiene una lógica implícita; pero Aristóteles es el que le da estructura y forma definitiva, la misma forma que tiene hoy. No ha cambiado durante todos estos siglos. Da una forma y estructura definitiva a eso que llamamos la lógica, o sea la teoría de la inferencia, de una proposición que sale de otra proposición. (p. 39)

D. El método filosófico de la disputa de la edad media

Según García, 1964, citado por Tapia (2014): “El método que siguen los filósofos de la Edad Media no es solamente, como en Aristóteles, la deducción, la intuición racional, sino que además es la contraposición de opiniones divergentes.” (p. 40). Prosigue:

Santo Tomás, cuando examina una cuestión, no solamente deduce de principios generales los principios particulares aplicables a la cuestión, sino que además pone en columnas separadas las opiniones de los distintos filósofos, que son unas en pro y otras en contra; las pone frente a frente, las critica unas con otras, extrae de ellas lo que puede haber de verdadero y lo que puede haber de falso.

Son como dos ejércitos en batalla; son realmente una reviviscencia de la dialéctica platónica. y entonces el resultado de esta comparación de opiniones diversas, complementado con el ejercicio de la deducción y de la prueba, da lugar a las conclusiones firmes del pensamiento filosófico. (Sic) (p. 40)

E. El método filosófico de la intuición de Descartes

Según García, 1964, citado por Tapia (2014):

Han visto que lo que lo preocupaba era cómo llegar a una evidencia clara y distinta; es decir, cómo llegar a una intuición indubitable de la verdad. Los caminos que conducen a esa intuición (no los que después de la intuición la afianzan, la prueban, la rectifican o la depuran, sino los que conducen a ella) son los que a Descartes principalmente le interesan. El método es, pues, ahora preintuitivo, y tiene como propósito esencial lograr la intuición. ¿Cómo va a poderse lograr la intuición? No va a poderse lograr más que de un modo, que es buscándola, lo que quiere decir dividiendo todo objeto que se nos ofrezca confuso, oscuro, no evidente, en partes, hasta que alguna de esas partes se nos convierta en un objeto claro, intuitivo y evidente. Entonces ya tenemos la intuición. (p. 41)

F. El método filosófico analítico y sintético

Según García, 1964, citado por Tapia (2014):

1º Toda vez que análisis equivale a descomposición, y síntesis a composición, llamaremos método analítico al que procede descomponiendo los compuestos reales, o racionales e ideales, en sus partes o elementos simples; y método sintético el que procede de lo simple o general a lo compuesto y particular. Así es que puede decirse que estos dos métodos corresponden a los dos géneros de raciocinio que convienen al entendimiento humano, o sea la inducción y la deducción. (p. 87)

Russ, 2001, citado por Tapia (2014), más adelante prosigue:

2º Suelen decir algunos que para descubrir e investigar la verdad debe hacerse uso del método analítico, al paso que para enseñarla a otros conviene usar el sintético: así es que éste suele denominarse método de enseñanza, y el primero método de invención. Para nosotros semejante opinión es inexacta y errónea, si se toma en sentido exclusivo; porque la verdad es que tanto para el descubrimiento como para la enseñanza de la ciencia, conviene hacer uso simultáneamente de las dos especies de método, y por consiguiente deberíamos decir que el método de evolución científica es mixto de analítico y sintético. Sin embargo, puede concederse que el método sintético debe predominar generalmente en la enseñanza de la verdad, y el analítico cuando se trata de su descubrimiento. (p. 88)

Russ, 2001, citado por Tapia (2014), continúa con el desarrollo:

3º Fácil es reconocer, por lo aquí expuesto, que uno y otro método, como procedimientos o instrumentos científicos, se hallan sujetos a ciertas leyes o reglas comunes, sin perjuicio de las especiales o propias a cada uno. Las principales son: (p. 88)

A) Leyes comunes al método sintético y analítico.

1ª Conviene presentar con precisión y claridad la cuestión y objeto que se trata de dilucidar, y declarar o definir las palabras oscuras. (...).

2º Se debe fijar la atención en el objeto o cuestión que se trata de conocer, apartándola cuanto sea posible de los demás objetos. (...).

3ª El examen de un objeto y la investigación de la verdad, deben comenzar por las cosas más fáciles o conocidas de antemano. (...).

4ª Los medios e instrumentos para llegar al conocimiento de una verdad, deben estar en relación con la naturaleza y condiciones del objeto que se trata de conocer. (...). (pp. 88-89)

B) Reglas del método analítico.

1ª Antes de emprender el examen y resolución de una cuestión, es preciso darse cuenta de la naturaleza de la misma. (...).

2ª Conviene descomponer la cosa u objeto de que se trata en sus partes, elementos o principios. (...).

3ª Al examinar los elementos o partes de un objeto, debe hacerse de manera que no se pierdan de vista sus relaciones entre sí y con respecto al todo que de su unión resulta. (...). (p. 89)

C) Reglas para el método sintético.

1ª Conviene exponer de antemano los principios, nociones, definiciones de palabras y de cosas, que sean necesarias y convenientes para esclarecer la cuestión y facilitar su conocimiento.

2ª En cualquiera ciencia o tratado se deben exponer las verdades y cuestiones más generales, antes de descender a las particulares y concretas. (...). (p. 90)

G. El método filosófico de la fenomenología

Para Rodríguez, 1996, citado por Tapia (2014) consiste de los siguientes ocho puntos: “1. La investigación fenomenológica es el estudio de la experiencia vital, del mundo de la vida, de la cotidianidad. Lo cotidiano, en sentido fenomenológico, es la experiencia no conceptualizada o categorizada.” (p. 109).

El punto 2 y 3: “2. La investigación fenomenológica es la explicación de los fenómenos dados a la conciencia. Ser consciente implica una transitividad, una intencionalidad. Toda conciencia es conciencia de algo. 3. La investigación fenomenológica es el estudio de las esencias. (...)” (pp. 109-110). Seguido del punto 4, 5 y 6:

4. La investigación fenomenológica es la descripción de los significados vividos, existenciales. La fenomenología procura explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana, y no las relaciones estadísticas a partir de una serie de variables, el predominio de tales o cuales opiniones sociales, o la frecuencia de algunos comportamientos.

5. La investigación fenomenológica es el estudio científico-humano de los fenómenos. La fenomenología puede considerarse ciencia en sentido amplio, es decir, un saber sistemático, explícito, autocrítico e intersubjetivo.

6. La investigación fenomenológica es la práctica atenta de las meditaciones. Este estudio del pensamiento tiene que ser útil e iluminar la práctica de la educación de todos los días. (p. 110)

Para Rodríguez, 1996, citado por Tapia (2014) concluye con el punto 7 y 8:

7. La investigación fenomenológica es la exploración del significado del ser humano. En otras palabras: qué es ser en el mundo, qué quiere decir ser hombre, mujer o niño, en el conjunto de su mundo de la vida, de su entorno sociocultural.

8. La investigación fenomenológica es el pensar sobre la experiencia originaria. (p. 110)

El método filosófico de la hermenéutica

Según Martínez, 2015, citado por Tapia (2014):

Gadamer piensa que no podremos nunca tener un conocimiento objetivo del significado de un texto o de cualquier otra expresión de la vida psíquica, ya que siempre estaremos influidos por nuestra condición de seres históricos: con nuestro modo de ver, con nuestras actitudes y conceptos ligados a la lengua, con valores, normas culturales y estilos de pensamiento y de vida. Todo esto aproxima al investigador a cualquier expresión de la vida humana, no como la famosa tabula rasa de Locke, sino con expectativas y prejuicios sobre lo que pudiera ser el objeto observado. Debido a ello, la interpretación implica una “fusión de horizontes”, una interacción dialéctica. (p. 132)

Para Rodríguez, 1996, citado por Tapia (2014), esta interacción se da “entre las expectativas del intérprete y el significado del texto o acto humano.” (p. 133). Y concluye:

En términos de la psicología de la Gestalt, aunque no siempre, diríamos que la realidad exterior tiende a sugerirnos la figura, mientras que nosotros le ponemos el fondo (contexto, horizonte, marco teórico). Desde este punto de vista, continúa Gadamer, no existe algo que podamos llamar la correcta interpretación. Sin embargo, él no pretende sustituir, y menos aún eliminar, los procedimientos metodológicos (hermenéutica) utilizados en la investigación, sino explorar las dimensiones subyacentes en que se da la interpretación y la comprensión de las realidades estudiadas. (p. 133)

2.4.1.3. Metodología de la investigación científica

En este numeral se desarrolla cada uno de los conceptos que se ha meritado ser tratados, dada su necesidad y pertinencia. De cada uno de estos conceptos se ha hallado diversa pléyade de nociones y conceptos; esa “polisemia” es un obstáculo al desarrollo científico de cualquier investigación, aunque refleja un estado de cosas que se debe superar. Sobre cada concepto puede hallarse un manual completo, y el presente no tiene vocación de manual sino que se trata de una investigación; los conceptos que se tratan en este numeral no son un fin sino solo un medio; por ello, de las muchísimas nociones y conceptos revisados se ha considerado solo aquellos que se acercan a la jerarquía de definición o son notoriamente operacionales.

2.4.1.3.1. La ciencia

Para Lora (1987) “La ciencia es el conjunto de leyes, hipótesis, teorías, modelos, etc., que explican causalmente las propiedades y las relaciones de conjuntos de procesos naturales y sociales” (p. 62).

La ciencia reúne a los conocimientos obtenidos por el llamado método científico; así como la tecnología consiste en la aplicación del conocimiento científico a través de estrategias de ingeniería; y, así como la filosofía comprende aquellos conocimientos alcanzados mediante el llamado método filosófico.

2.4.1.3.2. El problema científico

Según Tafur (1995), es “una dificultad” (p. 64). Esta dificultad puede ser “la ausencia de conocimiento sobre X, presencia de conocimiento deficiente sobre X o presencia de conocimiento defectuoso sobre X” (Lázaro, 2014, p. 85). Entender el problema, o determinarlo, es apenas un pequeño paso.

De la concepción del problema hay que ir a la formulación del problema de investigación. Hay que dotarlo de una estructura suficiente y necesaria.

Es decir, debe consistir de la indicación del nivel de investigación, la(s) variable(s), las unidades de estudio, la ubicación espacial y la ubicación temporal. Se formula a manera de interrogantes.

Es más, debe desglosarse en un único problema general, y tres (3) o cuatro (4) problemas específicos.

2.4.1.3.3. Los objetivos

Para De Canales, De Alvarado y Pineda (1986):

“... , los objetivos de la investigación se refieren a los aspectos (subproblemas) que se desea estudiar o a los resultados intermedios que se espera obtener para dar respuesta final al problema” (p. 76).

Tiene varios fines, por ejemplo:

- “Sirven de guía para el estudio.
- Determinan los límites y la amplitud del estudio.
- Orientan sobre los resultados eventuales que se espera obtener.
- Permiten determinar las etapas del proceso del estudio a realizar” (p. 76)

El objetivo debe ser coherente al problema general y específicos. También debe tener una estructura suficiente y necesaria. Es decir, debe consistir de la indicación del nivel de investigación, la(s) variable(s), las unidades de estudio, la ubicación espacial y la ubicación temporal del problema base.

También debe desglosarse en un único objetivo general, y tres (3) o cuatro (4) objetivos específicos.

2.4.1.3.4. La justificación

Para Tafur (1995):

“... consiste en el señalamiento de la importancia de la tesis, ...” (p. 145).

“Justificar es (- ... -) responder a las preguntas: ¿para qué se investiga?, ¿qué importancia tiene la investigación?” (p. 145).

“Los móviles de la investigación pueden ser de diversa índole: legal, teórica, metodológica o práctica” (p. 145).

“..., si no tiene importancia, si no está justificada, entonces la tesis no tiene sentido” (p. 146).

Para Hernández, Fernández y Baptista (2010):

- *Conveniencia.* ¿Qué tan conveniente es la investigación?; esto es, ¿para qué sirve?
- *Relevancia social.* ¿Cuál es su trascendencia para la sociedad?, ¿quiénes se beneficiarán con los resultados de la investigación?, ¿de qué modo? En resumen, ¿qué alcance o proyección social tiene?
- *Implicaciones prácticas.* ¿Ayudará a resolver algún problema real?, ¿tiene implicaciones trascendentales para una amplia gama de problemas prácticos?

Hernández, Fernández y Baptista (2010) prosiguen:

- *Valor teórico.* Con la investigación, ¿se llenará algún vacío de conocimiento?, ¿se podrán generalizar los resultados a principios más amplios?, ¿la información que se obtenga puede servir para revisar, desarrollar o apoyar una teoría?, ¿se podrá conocer en mayor medida el comportamiento de una o de diversas variables o la relación entre ellas?, ¿se ofrece la posibilidad de una exploración fructífera de algún fenómeno o ambiente?, ¿qué se espera saber con los resultados que no se conociera antes?, ¿se pueden sugerir ideas, recomendaciones o hipótesis para futuros estudios?

- *Utilidad metodológica. ¿La investigación puede ayudar a crear un nuevo instrumento para recolectar o analizar datos?, ¿contribuye a la definición de un concepto, variable o relación entre variables?, ¿pueden lograrse con ella mejoras en la forma de experimentar con una o más variables?, ¿sugiere cómo estudiar más adecuadamente una población? (p. 40)*

Hernández, Fernández y Baptista (2010), seguidamente concluyen: “Desde luego, es muy difícil que una investigación pueda responder positivamente a todas estas interrogantes; algunas veces sólo cumple un criterio.” (p. 40).

2.4.1.3.5. El tipo

En la literatura metodéutica y metodológica no hay unanimidad en la clasificación de la investigación en sus diversos momentos del proceso.

De hecho, lo que algunos llaman tipo, otro lo llaman nivel, o a la inversa. O, lo que para algunos es clase, para otros es tipo o nivel, o viceversa.

O peor aún, para algunos solo hay tipos, o solo hay niveles, o solo hay clases.

Y esta realidad se torna de pesadumbre cuando se observa que la lista de clases, o de tipos, o de niveles tampoco es uniforme.

No obstante, el autor del presente informe de investigación participa del conocimiento que sí hay clases de investigación, que sí hay clases de investigación, y que sí hay niveles de investigación; asimismo, tiene el conocimiento de una clasificación taxativo, exhaustiva y lógica, de cada clase, de cada tipo y de cada nivel.

Pues bien, los tipos de investigación científica, son: Tipo básico: Aquella investigación en que no se manipula la variable. Tipo aplicado: Aquella investigación en que sí se manipula la variable.

2.4.1.3.6. El marco de referencia

Llamado también marco teórico-conceptual. Para Fernández (s.a.), es la “elaboración conceptual (...) del contexto en el cual se considera el problema” (p. 70).

Algunos tratan sobre marco teórico, otros sobre marco conceptual, otros las dos (2) nominaciones. Ciertamente, no es lo mismo lo uno o lo otro, tampoco está demás lo uno o lo otro.

Ahora bien, en la redacción de esta sección cobra importante consideración el empleo de un sistema de referencia.

Así, en el desarrollo de la teoría y conceptos tiene que haber un manejo adecuado de citas y referencias; para ello, hay varios sistemas: APA, Vancouver y otros.

El autor del presente informe de investigación es del parecer que todo investigador debe emplear el sistema de referencias que acoja la institución ante la cual se va a presentar el proyecto o informe de investigación, sin mediar ninguna valoración sobre la racionalidad de tal escogencia institucional. Y, si la institución carece de una adhesión oficial a algún sistema de referencia optar por seguir el que es de preferencia por el catedrático que va a revisar el proyecto o informe de investigación.

2.4.1.3.7. La hipótesis

Sierra (1970) precisa que “Hipótesis no son otra cosa que suposiciones... se pueden definir como soluciones probables previamente seleccionadas, al problema planteado, que el científico propone para ver, a través de todo el proceso de investigación, si son confirmados por los hechos” (p. 27).

Bunge (1980), indica que:

Las hipótesis factuales son conjeturas formuladas para dar razón de hechos sean éstos ya conocidos por experiencias o no lo sean.

Ahora bien: es posible concebir muchas hipótesis distintas para cubrir cualquier conjunto de actos referentes a un haz de hechos; los datos, esto es, no determinan unívocamente las hipótesis que pueden dar razón de ellos. Para poder elegir lo más verosímil de entre todas esas conjeturas de origen empírico hay que imponerse ciertas restricciones. En la no ciencia, cuya desideratum último puede perfectamente no ser la verdad, se utilizan criterios como el de conformidad con la autoridad establecida, el de simplicidad o el de practicidad. (p. 255)

La hipótesis debe ser coherente al objetivo general y específicos. También debe tener una estructura suficiente y necesaria. Es decir, debe consistir de la indicación del nivel de investigación, la(s) variable(s), las unidades de estudio, la ubicación espacial y la ubicación temporal del problema base.

También, debe desglosarse en una única hipótesis general, y tres (3) o cuatro (4) hipótesis específicas.

2.4.1.3.8. Las variables

El Grupo Editorial Mediterráneo (1983), indica “Adj. Que varía o puede variar” (t. 3). Las características de la variable son: a) Son observables, b) Son susceptibles de transformación.

Alunas clases de variables, según indica Palomino (2000), son (pp. 123-126).

Según la relación causal:

- Independiente: Causa formal o real que modifica a otra variable. Su valor es manipulado. Es variable explicativa. En este plano puede haber variables confundidas o desconocidas.
- Dependiente: Efecto formal o real en una variable por otra variable. Sus valores dependen de la variable independiente (V.I.). Es variable explicada.

- Interviniente: O extraña; relacionada con la variable dependiente o independiente, pero que forma parte del experimento; se la controla. O, variables independientes moderadoras o controladas o intermedia.

Según la facticidad:

- Cualitativa: Representa cualidades, atributos, propiedades.
- Cuantitativa: Se expresa en valores cuantitativos o magnitudes.

Según los valores:

- Categóricas: Ordinales y nominales.
- Numéricas: Continuas y discretas.

Según la función:

- Nominal o nominativa: Los números sólo se utilizan para distinguir unos objetos sociales de otros.
- Ordinal: Los números indican la condición “mayor” o “menor”.
- De intervalo: En variables cuantitativas. El cero es arbitrario y convencional.
- De razón: En variables cuantitativas. El cero es absoluto.

Según la observabilidad de valores:

- Continua: La variable tal que entre dos cualesquiera valores observables (potencialmente), hay otro valor observable (potencialmente). No se la puede medir exactamente, pues hay un error de medida.
- Discreta: La variable tal que entre dos cualesquiera valores observables (potencialmente), hay por lo menos un valor no observable (potencialmente).

Según la cantidad de valores:

- Dicotómicas: Dos (2) valores. V. gr. Sí y no; bueno y malo; y otros.
- Tricotómicas: Tres (3) valores. V. gr. Sí, tal vez, no; Bueno, regular y malo; y otros.
- Politómicas: Muchos (más de 3) valores. V. gr. De la variable estado civil: Soltero, conviviente, casado, separado, divorciado, viudo; y otras.

2.4.1.3.9. El diseño

Según Hernández y Coello (2008):

El diseño metodológico permite al investigador seleccionar las herramientas fundamentales para ejecutar la investigación, pues en su elaboración se define la unidad de estudio, la población, la muestra, los métodos, las técnicas y procedimientos a utilizar, así como las alternativas para la valoración estadística de los resultados, dando la posibilidad de elaborar la estrategia más acertada para realizar la investigación. (p. 45)

Para Hernández, Fernández y Baptista (2010):

Una vez que se precisó el planteamiento del problema, se definió el alcance inicial de la investigación y se formularon las hipótesis (o no se establecieron debido a la naturaleza del estudio), el investigador debe visualizar la manera práctica y concreta de responder a las preguntas de investigación, además de cubrir los objetivos fijados. Esto implica seleccionar o desarrollar uno o más diseños de investigación y aplicarlos al contexto particular de su estudio. El término diseño se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea.

En el enfoque cuantitativo, el investigador utiliza su o sus diseños para analizar la certeza de las hipótesis formuladas en un contexto en particular o para aportar evidencia respecto de los lineamientos de la investigación (si es que no se tienen hipótesis). (Sic) (p. 120).

Hernández, Fernández y Baptista (2010), considera los diseños siguientes:

Los diseños cuasiexperimentales también manipulan deliberadamente, al menos, una variable independiente para observar su efecto y relación con una o más variables dependientes, solo que difieren de los experimentos “puros” en el grado de seguridad o confiabilidad que pueda tenerse sobre la equivalencia inicial de los grupos. En los diseños cuasiexperimentales los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento: son grupos intactos (la razón por la que surgen y la manera como se formaron es independiente o aparte del experimento). (p. 148)

“Los diseños de **investigación transeccional o transversal** recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.” (Sic) (p. 151).

El propósito de los **diseños transeccionales exploratorios** es comenzar a conocer una variable o un conjunto de variables, una comunidad, un contexto, un evento, una situación. Se trata de una exploración inicial en un momento específico. Por lo general, se aplican a problemas de investigación nuevos o poco conocidos, además constituyen el preámbulo de otros diseños (no experimentales y experimentales). (Sic) (p. 152)

Hernández, Fernández y Baptista (2010), prosiguen:

Los **diseños transeccionales descriptivos** tienen como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población. El procedimiento consiste en ubicar en una o diversas variables a un grupo de personas u otros seres vivos, objetos, situaciones, contextos, fenómenos, comunidades; y así proporcionar su descripción.

Son, por tanto, estudios puramente descriptivos y cuando establecen hipótesis, estas son también descriptivas (de pronóstico de una cifra o valores). (Sic) (pp. 152-153)

Hernández, Fernández y Baptista (2010), prosiguen con los diseños transeccionales correlacionales-causales:

Estos diseños describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado. A veces, únicamente en términos correlacionales, otras en función de la relación causa-efecto (causales). (p. 154)

A veces el interés del investigador es investigar cambios a través del tiempo de determinadas variables, categorías, contextos o comunidades; o bien, las relaciones existentes entre estas.

Hernández, Fernández y Baptista (2010), prosiguen con los diseños longitudinales:

Aún más, a veces ambos tipos de cambios. Entonces disponemos de los **diseños longitudinales**, los cuales recolectan datos a través del tiempo en puntos o periodos, para hacer inferencias respecto al cambio, sus determinantes y consecuencias. Tales puntos o periodos por lo común se especifican de antemano. Por ejemplo, un investigador que buscara analizar cómo evolucionan los niveles de empleo durante cinco años en una ciudad; otro que pretendiera estudiar cómo ha cambiado el contenido sexual en las telenovelas de cierto país en los últimos 10 años, y uno más que buscara observar cómo se desarrolla una comunidad indígena a través de varios años, con la llegada de la computadora e internet a sus vidas. Son pues, estudios de seguimiento. (p. 158)

Por último, Hernández, Fernández y Baptista (2010), seguidamente concluyen: “Los **diseños longitudinales** suelen dividirse en tres tipos: diseños de tendencia (trend), diseños de análisis evolutivo de grupos (cohorte) y diseños panel,....” (Sic) (p. 158).

2.4.1.3.10. Elaboración del proyecto

Hay muchos esquemas de proyecto de investigación, como instituciones universitarias existen, o como catedráticos que enseñan investigación existen.

Seguidamente, detallamos la estructura de proyectos de investigación de algunas universidades con sede en la ciudad Arequipa.

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA	UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO
I. PREÁMBULO II. PLANTEAMIENTO TEÓRICO 1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 1.1. ENUNCIADO 1.2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA 2.5. - CAMPO, ÁREA Y LÍNEA 2.6. - NIVEL Y TIPO: 2.7. - INTERROGANTES 2.8. - ANÁLISIS DE VARIABLES 1.3. JUSTIFICACIÓN 1.4. OBJETIVOS 2. MARCO CONCEPTUAL 2.1. ESQUEMA CONCEPTUAL 2.2. BIBLIOGRAFÍA A. Bibliografía clásica B. Bibliografía reciente C. Internet 2.3. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN 3. HIPÓTESIS, VARIABLES E INDICADORES 3.1. HIPÓTESIS 3.2. VARIABLES E INDICADORES 3.3. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES III. PLANTEAMIENTO OPERACIONAL 1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE VERIFICACIÓN 1.1. PRIMERA TÉCNICA E INSTRUMENTO DE VERIFICACIÓN 1.2. SEGUNDA TÉCNICA E INSTRUMENTO DE VERIFICACIÓN 2. CAMPO DE VERIFICACIÓN 2.1. ÁMBITO GEOGRÁFICO 2.2. UBICACIÓN TEMPORAL 2.3. UNIDADES DE ESTUDIO 3. ESTRATEGIAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS IV. CRONOGRAMA ANEXOS	I. GENERALIDADES 1.1. Título 1.2. Autor 1.3. Asesor 1.4. Tipo de investigación 1.5. Línea de investigación 1.6. Localidad 1.7. Duración de la investigación II. PLAN DE INVESTIGACIÓN 2.1. Realidad Problemática 2.2. Formulación del problema 2.3. Objetivos 2.3.1. General 2.3.2. Específicos 2.4. Antecedentes 2.5. Justificación 2.6. Marco Teórico 2.7. Marco conceptual II. METODOLOGÍA 3.1. Tipo de estudio 3.2. Diseño de investigación 3.3. Hipótesis (si corresponde) 3.4. Identificación de variables 3.4.1. Operacionalización de variables 3.5. Población, muestra y muestreo 3.6. Criterios de selección (si corresponde) 3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos 3.8. Validación y confiabilidad del instrumento (si corresponde) 3.9. Métodos de análisis de datos 3.10. Consideraciones éticas (si corresponde) IV. ASPECTOS ADMINISTRATIVOS 4.1. Recursos y Presupuesto 4.2. Financiamiento 4.3. Cronograma de Ejecución V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS VII. ANEXOS (si corresponde)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN	UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
<p>ÍNDICE</p> <p>DATOS PERSONALES</p> <p>1.1. Facultad</p> <p>1.2. Unidad de posgrado</p> <p>1.3. Título del problema</p> <p>1.4. Línea de investigación</p> <p>1.5. Autor(es)</p> <p>PLANTEAMIENTOS PREVIOS</p> <p>2.1. Términos básicos</p> <p>2.2. Justificación</p> <p>2.3. Antecedentes</p> <p>2.4. Limitaciones del estudio</p> <p>2.5. Viabilidad</p> <p>2.6. Nivel de investigación</p> <p>2.7. Tipo de investigación</p> <p>MARCO OPERATIVO</p> <p>3.1. Planteamiento del problema</p> <p>3.2. Objetivos</p> <p>3.3. Hipótesis</p> <p>3.4. Variables e indicadores</p> <p>3.5. Operacionalización de variables</p> <p>3.6. Método</p> <p>3.7. Técnicas e instrumentos</p> <p>3.8. Validación de instrumentos</p> <p>3.9. Población</p> <p>3.10. Muestra</p> <p>3.11. Recolección de datos</p> <p>3.12. Procesamiento estadístico</p> <p>3.13. Análisis del registro de datos</p> <p>ASPECTOS ADMINISTRATIVOS</p> <p>4.1. Recursos administrativos</p> <p>4.2. Recursos institucionales</p> <p>4.3. Presupuesto</p> <p>4.4. Cronograma</p> <p>REFERENCIAS</p> <p>5.1. Fuentes bibliográficas</p> <p>5.2. Documentos</p>	<p>I. ASPECTOS INFORMATIVOS</p> <p>1. TÍTULO DEL PROYECTO</p> <p>2. PERSONAL INVESTIGADOR</p> <p>3. TIPO DE INVESTIGACIÓN</p> <p>4. Maestría en CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN con mención en INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA.</p> <p>5. LOCALIDAD E INSTITUCIÓN DONDE SE DESARROLLARÁ EL PROYECTO</p> <p>6. DURACIÓN ESTIMADA DEL PROYECTO</p> <p>7. FECHA DE INICIO</p> <p>8. PRESENTADO POR:</p> <p>9. APROBADO POR:</p> <p>II. ASPECTOS DE LA PROBLEMÁTICA</p> <p>2.1. REALIDAD PROBLEMÁTICA</p> <p>2.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</p> <p>2.3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA</p> <p>2.4. OBJETO</p> <p>2.5. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO</p> <p>2.6. OBJETIVOS</p> <p>2.6.1. OBJETIVO GENERAL</p> <p>2.6.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <p>2.7. CAMPO DE ACCIÓN</p> <p>III. MARCO TEÓRICO</p> <p>3.1. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO</p> <p>3.2. BASE TEÓRICA</p> <p>3.3. HIPÓTESIS</p> <p>3.4. VARIABLES</p> <p>IV. MARCO METODOLÓGICO</p> <p>4.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN</p> <p>4.2. POBLACIÓN Y MUESTRA</p> <p>4.3. MATERIALES, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS</p> <p>4.4. MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS</p> <p>4.5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS</p> <p>V. ASPECTOS ADMINISTRATIVOS</p> <p>5.1. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES</p> <p>5.2. PRESUPUESTO</p> <p>5.3. FINANCIAMIENTO</p> <p>VI. REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS</p>

2.4.1.3.11. Esquema del informe

Este consiste de las siguientes partes:

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA	UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO
DEDICATORIA AGRADECIMIENTO ÍNDICE RESUMEN SUMMARY INTRODUCCIÓN CAPÍTULO ÚNICO RESULTADOS CONCLUSIONES SUGERENCIAS BIBLIOGRAFÍA ANEXOS Anexo N° 1: Proyecto de investigación Anexo N° 2: Matrices de sistematización	PÁGINAS PRELIMINARES Página del Jurado Dedicatoria Agradecimiento Declaratoria de autenticidad Presentación Índice RESUMEN ABSTRACT I. INTRODUCCIÓN Antecedentes y fundamentación científica, técnica o humanística y Justificación Problema, hipótesis y objetivos 1.1. Problema 1.2. Hipótesis (si corresponde) 1.3. Objetivos II. MARCO METODOLÓGICO (Debe contener lo siguiente): 2.1. Variables 2.2. Operacionalización de variables 2.3. Metodología 2.4. Tipos de estudio 2.5. Diseño 2.6. Población, muestra y muestreo 2.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos 2.8. Métodos de análisis de datos 2.9. Aspectos éticos (si corresponde) III. RESULTADOS IV. DISCUSIÓN V. CONCLUSIONES VI. RECOMENDACIONES VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS. VIII. ANEXOS (Incluir el artículo científico)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN	UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
<p> DEDICATORIA AGRADECIMIENTO ÍNDICE RESUMEN SUMMARY PRESENTACIÓN INTRODUCCIÓN CAPÍTULO I EL PROBLEMA 1. DESCRIPCIÓN ACTUAL DEL PROBLEMA 2. MATRÍZ LÓGICA DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 3. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN 4.1. OBJETIVO GENERAL 4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS 5. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN 6. PLANTEAMIENTO DE LA HIPÓTESIS 7. VARIABLES DE ESTUDIO 8. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN 8.1. DISEÑO DE TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS 8.2. POBLACIÓN Y MUESTRA 8.3. TÉCNICAS DE ANÁLISIS 9. IMPORTANCIA Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO 1. VISIÓN HISTÓRICA 2. SUPUESTOS TEÓRICOS 3. MARCO CONCEPTUAL 4. ESTUDIOS PREVIOS CAPÍTULO III PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS 1. RESULTADOS 2. CONCLUSIONES 3. SUGERENCIAS 4. FUENTES BIBLIOGRÁFICAS 5. FUENTES DOCUMENTALES 6. INSTRUMENTOS </p>	<p> DEDICATORIA AGRADECIMIENTO RESUMEN ABSTRACT INTRODUCCIÓN CAPÍTULO I ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO: 1.1. Ubicación del problema 1.2. Evolución histórica 1.2.1. En el contexto internacional 1.2.2. En el contexto latinoamericano 1.2.3. En el contexto regional 1.3. Manifestaciones y características de la problemática 1.4. Metodología de la investigación de ... CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO SOBRE 2.1. Antecedentes del problema en estudio 2.2. Teorías científicas 2.3. Base conceptual 2.4. Definición de términos CAPÍTULO III RESULTADO, MODELO TEÓRICO, PROPUESTA 3.1. Análisis e interpretación de los resultados 3.2. Modelo teórico 3.3. Propuesta CONCLUSIONES RECOMENDACIONES BIBLIOGRAFÍA ANEXOS </p>

2.4.2. LA COHERENCIA INTERNA

2.4.2.1. Conceptos previos

2.4.2.1.1. Coherencia

Es la relación sincrónica cualitativa entre características, elementos o aspectos, de dos o más entes.

En el ámbito de la ciencia de la conducta humana, la psicología, se suele requerir y elogiar la coherencia entre el pensar, decir y hacer.

2.4.2.1.2. Interna

Se dice de lo que está al interior de otro. Lo interno de algo es lo externo de otro algo. Todo cuanto existe es interno de algo, y tiene su propio interno.

2.4.2.1.3. Teleología

Como nos indica Rosental (1975), en filosofía, se entiende por teleología:

Doctrina filosófica sobre la adecuación a fines, sobre la orientación hacia ellos. Según el punto de vista de la teleología, no sólo el hombre, sino todos los fenómenos de la naturaleza tienen principio que presuponen un fin, almas de género especial. Mientras que el hombre se asigna conscientemente un determinado fin, en la naturaleza el fin se persigue inconscientemente. (p. 580)

Para el caso de nuestra investigación el sentido del término es muy importante, por cuanto el proceso educativo y la investigación educativa se dan tomando como referente un presunto fin o finalidad educativa, también presuntamente educativa.

2.4.2.2. Concepto de coherencia interna

Se dice de lo que está al interior de otro. Lo interno de algo es lo externo de otro algo.

Revisando consideraciones sobre la coherencia interna, encontramos su tratamiento bajo el contenido “criterios para decidir la bondad de una teoría científica: Simplicidad, Fiabilidad predictiva, Coherencia interna (evitar la inconsistencia lógica), Coherencia externa (compatibilidad con otras teorías), Poder unificador (capacidad para unir otras áreas de conocimiento)” (Martorell y Prieto, 2016).

Bajo el enunciado Tarea 2: Tipos de investigación y matriz de coherencia, (s.a., 2016), se detalla lo siguiente:

La matriz de coherencia, llamada también matriz de consistencia, es un instrumento en el cual se aprecia una concordancia, secuencia y coherencia lógica entre cada una de las partes principales de la investigación en forma horizontal y vertical. Es decir, nos permite observar la lógica interna de la investigación en proceso. La utilidad de la matriz de coherencia es inapreciable, puesto que sirve para evaluar las investigaciones antes de su inicio, durante su proceso de desarrollo o al término de la investigación. Entonces, lo puede utilizar el investigador, el asesor, el revisor, el jurado o cualquier persona interesada en la investigación. Se sugiere su elaboración antes de iniciar la investigación.

Alfaro (2012), bajo el enunciado 1.3 Características de la investigación científica, se detalla lo siguiente: “A) Es coherente: Sus fases, etapas, operaciones y estrategias están íntimamente relacionadas e interactúan para probar la hipótesis.” (p. 13).

Y, más adelante, bajo el intitulado Capítulo X: Matriz de consistencia.

Es un instrumento valioso que consta de un cuadro formado por columnas (en las que en su espacio superior se escribe el nombre de los elementos más significativos del proceso de investigación), y filas (empleadas para diferenciar los encabezados de las especificaciones y detalles de cada rubro). El número de filas y columnas que debe tener la matriz de consistencia varía según la propuesta de cada autor.

La matriz de consistencia, como su nombre lo indica permite consolidar los elementos claves de todo el proceso de investigación, además posibilita evaluar el grado de coherencia y conexión lógica entre el título, el problema, la hipótesis, los objetivos, las variables, el diseño de investigación seleccionado, los instrumentos de investigación, así como la población y la muestra del estudio. (p. 75)

En esta nuestra investigación, coherencia ha significado, desde mucho antes de tales consideraciones, la sincronía armónica de los elementos al interior de la estructura de una tesis; la armonía del planteamiento teórico con el planteamiento metodológico, o al interior de cualquiera de ellos.

Puede consistir de la sincronía armónica de cada elemento de una investigación, con algún otro elemento, o con todos.

También, puede consistir de la sincronía armónica de cada parte del elemento de una investigación, con las partes de algún otro elemento, o con todos.

2.4.2.3. Planteamiento teórico

2.4.2.3.1. Enunciado

Según Colque (2000), es la “Secuencia lógica que debe existir entre los elementos del problema, a fin de que su función dé lugar a una idea CLARA y PRECISA. No debiendo existir, por tanto, ni más ni menos una idea” (Sic) (p. 6).

Empíricamente, el enunciado es el mismo título, con la única diferencia del lugar en que está escrita. Por ende, debe consistir de la indicación del nivel de investigación, la(s) variable(s), las unidades de estudio, la ubicación espacial y la ubicación temporal.

2.4.2.3.2. Campo, área y línea

La línea es la variable o constructo que el investigador aborda; el área es el ámbito del conocimiento en el que se encuentra ubicada la línea; y, el campo, es el ámbito en el que se enmarca el área.

Las universidades con buen desarrollo investigativo tienen expresamente establecidos sus campos, áreas y líneas de investigación.

La indicación de campos, áreas y líneas considera rigurosamente la estructura teórica y conceptual de cada ciencia o tecnología social.

2.4.2.3.3. Análisis de variables

La variable, como se indicó en páginas ya anteriores, es un término que precisa la característica de variabilidad de cuanto existe. Tiene por características: a) Son observables, b) Son susceptibles de transformación.

La clasificación de variables más usual es según la relación causal:

- a. Independiente: Causa formal o real que modifica a otra variable. Su valor es manipulada. Es variable explicativa. En este plano pueden haber variables confundidas o desconocidas.
- b. Dependiente: Efecto formal o real en una variable por otra variable. Sus valores dependen de la variable independiente (V.I.). Es variable explicada.
- c. Interviniente: O extraña; relacionada con la variable dependiente o independiente, pero que forma parte del experimento; se la controla. O, variables independientes moderadoras o controladas o intermedia.

2.4.2.3.4. Interrogantes

Según Tafur (1995), el problema de investigación científica es “una dificultad.” (p. 64).

Las interrogantes constituyen la formulación del problema de investigación. Tiene que tener una estructura suficiente y necesaria. Es decir, debe consistir de la indicación del nivel de investigación, la(s) variable(s), las unidades de estudio, la ubicación espacial y la ubicación temporal. Se formula a manera de interrogantes. Debe consistir de un único problema general, y tres (3) o cuatro (4) problemas específicos.

2.4.2.3.5. Clase

La investigación es de dos (2) clases:

Cuantitativo: a) El investigador observa el problema directamente. b) Recolecta información de ese problema, como lo observa él mismo. c) Le basta observar él mismo el problema.

La observación de las características alimenticias y éticas de un grupo de alcohólicos y menesterosos, que viven a orillas del río Chili.

Cualitativo: a) El investigador observa el problema indirectamente. b) Recolecta información de ese problema, como lo observa otro. c) No le basta observar él mismo el problema.

Lo que aquí denominamos clases de investigación, Hernández, Fernández y Baptista (2010), llaman enfoques.

2.4.2.3.6. Tipo

Para Sánchez y Reyes (1985), hay el tipo básico (no experimental) y el tipo aplicado (experimental). (pp. 61 a 93). En el tipo básico no hay manipulación de la variable; y, en el tipo aplicado, sí hay manipulación de la variable.

2.4.2.3.7. Nivel

Para cada tipo de investigación se corresponde varios niveles; así, para el tipo básico se corresponde los siguientes niveles:

Exploratorio:

se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes. Es decir, cuando la revisión de la literatura reveló que tan sólo hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio, o bien, si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas. (p. 79) (...)

Los estudios exploratorios sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular, investigar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones y postulados. (p. 79)

Descriptivo:

Buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas. (p. 80)

Más adelante, añaden:

Así como los estudios exploratorios sirven fundamentalmente para descubrir y prefigurar, los estudios descriptivos son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación.

En esta clase de estudios el investigador debe ser capaz de definir, o al menos visualizar, qué se medirá (qué conceptos, variables, componentes, etc.) y sobre qué o quiénes se recolectarán los datos (personas, grupos, comunidades, objetos, animales, hechos, etc.). (p. 80)

Comparativo:

Es la indagación de dos listas de características, a efecto de establecer semejanzas y diferencias; hay comparaciones en el espacio y en el tiempo.

Relacional:

pretenden responder a preguntas de investigación como las siguientes: ¿aumenta la autoestima del paciente conforme transcurre una psicoterapia orientada a él?, ¿a mayor variedad y autonomía en el trabajo corresponde mayor motivación intrínseca respecto de las tareas laborales?, ¿existe diferencia entre el rendimiento que otorgan las acciones de empresas de alta tecnología computacional y el rendimiento de las acciones de empresas pertenecientes a otros giros con menor grado tecnológico en la Bolsa de Comercio de Buenos Aires?, ¿los campesinos que adoptan más rápidamente una innovación poseen mayor cosmopolitismo que los campesinos que la adoptan después?, ¿la lejanía física entre las parejas de novios tiene una relación negativa con la satisfacción en la relación? (p. 81)

Seguidamente, señalan como su finalidad:

Este tipo de estudios tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular.

En ocasiones sólo se analiza la relación entre dos variables, pero con frecuencia se ubican en el estudio relaciones entre tres, cuatro o más variables.

Los estudios correlacionales, al evaluar el grado de asociación entre dos o más variables, miden cada una de ellas (presuntamente relacionadas) y, después, cuantifican y analizan la vinculación. Tales correlaciones se sustentan en hipótesis sometidas a prueba. (p. 81)

Seguidamente, señalan como su utilidad:

La utilidad principal de los estudios correlacionales es saber cómo se puede comportar un concepto o una variable al conocer el comportamiento de otras variables vinculadas. Es decir, intentar predecir el valor aproximado que tendrá un grupo de individuos o casos en una variable, a partir del valor que poseen en la o las variables relacionadas.

Un ejemplo tal vez simple, pero que ayuda a comprender el propósito predictivo de los estudios correlacionales, sería asociar el tiempo dedicado a estudiar para un examen con la calificación obtenida en éste. (p. 82)

Después, concluyen:

La investigación correlacional tiene, en alguna medida, un valor explicativo, aunque parcial, ya que el hecho de saber que dos conceptos o variables se relacionan aporta cierta información explicativa. (p. 83)

Explicativo:

van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; es decir, están dirigidos a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Como su nombre lo indica, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta, o por qué se relacionan dos o más variables. (pp. 83-84)

Lo que aquí denominamos niveles, Hernández, Fernández y Baptista (2010), llaman alcances a la vez que señalan que otros llaman tipos.

Para cada tipo de investigación se corresponde varios niveles; así, para el tipo básico se corresponde los siguientes niveles:

Pre experimental

“Los preexperimentos se llaman así porque su grado de control es mínimo” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 136).

Cuasi experimental

Para Hernández, Fernández y Baptista (2010):

Los diseños cuasiexperimentales también manipulan deliberadamente, al menos, una variable independiente para observar su efecto y relación con una o más variables dependientes, sólo que difieren de los experimentos “puros” en el grado de seguridad o confiabilidad que pueda tenerse sobre la equivalencia inicial de los grupos. En los diseños cuasiexperimentales los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento: son grupos intactos (la razón por la que surgen y la manera como se formaron es independiente o aparte del experimento). (p. 148)

Según Briones (1996b):

De manera general, los diseños en los cuales no se ha podido utilizar el azar en la formación de los grupos reciben el nombre de diseños cuasiexperimentales, de los cuales presentamos los de mayor utilización. (p. 44)

Experimental

Para Hernández, Fernández y Baptista (2010)

Los **experimentos “puros”** son aquellos que reúnen los dos requisitos para lograr el control y la validez interna:

1. grupos de comparación (manipulación de la variable independiente);
2. equivalencia de los grupos.

Estos diseños llegan a incluir una o más variables independientes y una o más dependientes. (Sic) (p. 137)

2.4.2.3.8. Justificación

La justificación, según Tafur (1995), "... consiste en el señalamiento de la importancia de la tesis,..." (p. 145)

También, "Justificar es (- ... -) responder a las preguntas: ¿para qué se investiga?, ¿qué importancia tiene la investigación?" (Tafur, 1995, p. 145).

"Los móviles de la investigación pueden ser de diversa índole: legal, teórica, metodológica o práctica" (Tafur, 1995, p. 145).

"..., si no tiene importancia, si no está justificada, entonces la tesis no tiene sentido" (Tafur, 1995, p. 146).

Se propone que la justificación considere los siguientes aspectos, en el sentido y orden que se enuncian:

- a. El problema y su contexto histórico y social, con otros problemas.
- b. La actualidad o estado actual del problema.
- c. Relevancia social.

Para Hernández, Fernández y Baptista (2010), "¿Cuál es su trascendencia para la sociedad?" (p. 15)(...).

O sea, la aplicación de los resultados.

- d. Relevancia académica o teórica

Para Tafur (1995), es "... cuando pretende contribuir al conocimiento de un área de estudio" (p. 147).

Es decir: describir, explicar, predecir hechos.

Para Hernández, Fernández y Baptista (2010), “¿se llenará algún hueco de conocimiento?, (...)” (p. 15).

e. Factibilidad.

f. Motivación personal: El interés, la finalidad.

2.4.2.3.9. Objetivos

Para la Escuela de Periodismo “Jaime Bausate y Mesa” (1993), es el “para qué” (p. 121).

Referencia

Según De Canales, De Alvarado y Pineda (1986) “..., los objetivos de la investigación se refieren a los aspectos (subproblemas) que se desea estudiar o a los resultados intermedios que se espera obtener para dar respuesta final al problema” (p. 76).

El objetivo debe ser coherente con el problema de investigación. Tiene que tener una estructura suficiente y necesaria. Es decir, debe consistir de la indicación del nivel de investigación, la(s) variable(s), las unidades de estudio, la ubicación espacial y la ubicación temporal.

Es más, debe desglosarse en un único objetivo general, y tres (3) o cuatro (4) objetivos específicos.

2.4.2.3.10. Hipótesis

Según el Grupo Editorial Mediterráneo (1983), la hipótesis es la “Suposición de una cosa, sea posible o imposible para sacar de ella una consecuencia”.

Para Restituto (1979), las “Hipótesis no son otra cosa que suposiciones... se pueden definir como soluciones probables previamente seleccionadas, al problema planteado, que el científico propone para ver, a través de todo el proceso de investigación, si son confirmados por los hechos” (p. 27).

Para Bunge (1980):

Las hipótesis factuales son conjeturas formuladas para dar razón de hechos sean éstos ya conocidos por experiencias o no lo sean. Ahora bien: es posible concebir muchas hipótesis distintas para cubrir cualquier conjunto de actos referentes a un haz de hechos; los datos, esto es, no determinan unívocamente las hipótesis que pueden dar razón de ellos. Para poder elegir lo más verosímil de entre todas esas conjeturas de origen empírico hay que imponerse ciertas restricciones. En la no ciencia, cuya desideratum último puede perfectamente no ser la verdad, se utilizan criterios como el de conformidad con la autoridad establecida, el de simplicidad o el de practicidad. (p. 255)

La hipótesis debe ser coherente con el problema de investigación. Tiene que tener una estructura suficiente y necesaria. Es decir, debe consistir de la indicación del nivel de investigación, la(s) variable(s), las unidades de estudio, la ubicación espacial y la ubicación temporal.

Es más, debe desglosarse en una única hipótesis general, y tres (3) o cuatro (4) hipótesis específicos.

2.4.2.3.11. Definición de términos

Es una lista de palabras o frases, que están desarrolladas brevemente, en un párrafo breve; se presenta en orden alfabético; con manejo de citas o referencias.

Consiste de aquellas palabras empleadas para indicar a las variables, sus dimensiones y sus indicadores.

2.4.2.4. Marco teórico

El marco teórico, o marco teórico-conceptual, según Fernández (s.a.), es la “elaboración conceptual (...) del contexto en el cual se considera el problema” (p. 70).

Las fuentes del marco teórico son: a) Fuentes primarias, b) Fuentes secundarias, y c) Fuentes terciarias.

2.4.2.4.1. Requisitos de forma

Los requisitos de forma son:

- Requisitos de soporte: Tamaño de papel, márgenes (superior, inferior, derecha, izquierda).
- Requisitos lingüísticos: Ortografía, semántica y pragmática.
- Requisitos de redacción: Tipo de letra, tamaño de letra, espacio interpárrafo; sistema de referencias.
- Requisitos de esquema: Esquema de proyecto de tesis, o esquema de tesis (investigación), que varía de universidad a universidad; inclusive, de carrera profesional a carrera profesional.

2.4.2.4.2. Requisitos de fondo

Los requisitos de fondo son:

- Pertinencia: Que se desarrolle contenidos sobre cada variable y sus indicadores.
- Relevancia: Que se trate información central, actual y de autoridades temáticas.
- Temporalidad: Que en el manejo de información se emplee fuentes actuales y clásicas. Sin caer en la bibliofobia a libros de décadas atrás, que pese al tiempo no han sido superadas.
- Profundidad: Que la determinación de las variables vaya de lo fenoménico a lo esencial.

2.4.2.5. Planteamiento metodológico

2.4.2.5.1. Método

Para Bunge (1969):

El método científico es la estrategia de la investigación científica: afecta a todo el ciclo completo de investigación y es independiente del tema en estudio. Pero, por otro lado, la ejecución concreta de cada una de esas operaciones estratégicas dependerá del tema en estudio y del estado de nuestro conocimiento respecto a dicho tema. Así, por ejemplo, la determinación de la solubilidad de una sustancia dada en el agua exige una técnica esencialmente diversa de la que se necesita para descubrir el grado de afinidad entre dos especies biológicas. (p. 31)

Toda investigación debe explicitar el método que emplea.

2.4.2.5.2. Diseño

Para Hernández, Fernández y Baptista (2010):

El **diseño** constituiría el plan o la estrategia para confirmar si es o no cierto que le resulto atractivo a Paola (el plan incluiría procedimientos y actividades tendientes a encontrar la respuesta a la pregunta de investigación). En este caso podría ser: mañana buscare a Paola después de la clase de estadística, me acercare a ella, le diré que se ve muy guapa y la invitare a tomar un café. Una vez que estemos en la cafetería la tomare de la mano, y si ella no la retira, la invitare a cenar el siguiente fin de semana; y si acepta, en el lugar donde cenemos le comentare que me resulta atractiva y le preguntare si yo le resulto atractivo. Desde luego, puedo seleccionar o concebir otra estrategia, tal como invitarla a bailar o ir al cine en lugar de ir a cenar; o bien, si conozco a varias amigas de Paola y yo también soy amigo de ellas, preguntarles si le resulto atractivo a esta joven. (p. 120)

Toda investigación debe explicitar el diseño que corresponde emplear.

2.4.2.5.3. Técnicas

Las técnicas son la acción o modo; es genérica. Hay muchas clasificaciones de las técnicas de investigación.

Sugerimos la siguiente clasificación de las técnicas: 1) Observación, 2) Revisión documental, 3) Encuesta, 4) Entrevista, y 5) Examen.

Técnica	Aplicación
Observación:	Conductas, objetos y afines.
Revisión documental:	Escritos y afines.
Encuesta:	Preguntas escritas que responde el lector.
Entrevista:	Preguntas que responde el lector, cara a cara.
Examen:	Cualquier evaluación, oral o escrita.

2.4.2.5.4. Instrumentos

Los instrumentos son los objetos mediante en el que se registra la acción ejecutada; es específica.

Los instrumentos son: 1) Ficha de Observación de ..., 2) Ficha de Revisión documental de ..., 3) Ficha de Encuesta de ..., 4) Ficha de Entrevista de ..., y 5) Examen de

2.4.2.5.5. Ubicación espacial

Es la especificación del lugar en que se ejecuta la investigación; así, puede ser un barrio, un distrito, una región, un país.

2.4.2.5.6. Ubicación temporal

Es la especificación del tiempo en que ejecuta la investigación; así, puede ser un mes, un bimestre, un semestre, un año, o un número de años.

2.4.2.5.7. Unidades de estudio

Es cada sujeto u objeto, que reúne las características definidas por los criterios de inclusión y los criterios de exclusión.

Definidas las unidades de estudio, se determina el universo, la población y la muestra.

La población es el conjunto mayor en el que se inscribe la muestra.

La muestra es un subconjunto de la población. El tamaño muestral se especifica conforme a tablas o por fórmula estadística; los sujetos de la muestra se eligen por procedimiento probabilístico o no probabilístico.

2.4.2.5.8. Estrategias de recolección de datos

Es la indicación de la secuencia de acciones a seguir, a efecto de recolectar datos.

Así:

- a. Solicitar la credencial ante la universidad respectiva, para formalmente recolectar los datos de las fuentes primarias y secundarias.
- b. Solicitar la credencial ante la universidad respectiva, para formalmente recolectar los datos de las fuentes primarias y secundarias.
- c. Tramitar permisos y carnets, para acceder a las fuentes bibliográficas y hemerográficas, para acceder a las fuentes de recolección de datos.
- d. Solicitar a los directores de las instituciones la autorización para la recolección de los datos.
- e. Apersonarse a la institución y presentar la credencial para acceder a las fuentes de recolección de datos.

- f. Coordinación para la aplicación del instrumento de recolección de datos, en la modalidad piloto.
- g. Coordinación para la aplicación del instrumento de recolección de datos, en la modalidad definitiva.
- h. Aplicar el instrumento de investigación en la modalidad piloto para recolectar datos.
- i. Aplicación del primer instrumento.
- j. Aplicación del segundo instrumento.
- k. Sistematizar los instrumentos.

2.4.2.5.9. Estrategias de procesamiento de datos

Es la indicación de la secuencia de procedimientos matemáticos a seguir, para presentar cuantitativa y cualitativamente los resultados de la investigación. Incluye:

- Tabulación de datos.
- Distribución de frecuencias absolutas.
- Distribución de frecuencias porcentuales.
- Aplicación del estadígrafo pertinente (ANOVA, r de Pearson, t de Student).
- Graficación de tablas o cuadros.
- Análisis, interpretación

2.4.2.6. Resultados

2.4.2.6.1. Presentación

La presentación de resultados se da mediante tablas o cuadros, de una o dos entradas.

Si es de una entrada, exhibe los resultados hallados; en la primera columna, los niveles o categorías de cada pregunta, dimensión o indicador; seguido de una segunda columna de frecuencias; y, una tercera, con expresión de porcentajes.

2.4.2.6.2. Análisis

El análisis sigue a cada tabla o cuadro; se describe la tabla o cuadro, detallando solo los porcentajes; empezando por el mayor porcentaje, y terminar con el menor porcentaje.

2.4.2.6.3. Interpretación

A lo anterior sigue otro párrafo, donde se indica lo que significa el mayor porcentaje de la tabla y gráfico, o figura.

Concluye con un tercer párrafo, que sintetiza a los dos párrafos anteriores.

2.4.2.7. Conclusiones

2.4.2.7.1. Pertinencia

Es la presencia de conclusiones, en orden a la cantidad y tenor de problemas y objetivos.

2.4.2.7.2. Coherencia

Es la armonía lingüística de las conclusiones respecto al problema de investigación, objetivos, hipótesis, clase, tipo y nivel de investigación.

2.4.2.8. Recomendaciones

2.4.2.8.1. Pertinencia

Es la presencia de recomendaciones, en orden a la cantidad y tenor de problemas y objetivos.

2.4.2.8.2. Coherencia

Es la armonía lingüística de las recomendaciones respecto al problema de investigación, objetivos, hipótesis, clase, tipo y nivel de investigación.

2.4.2.9. Anexos

2.4.2.9.1. Pertinencia

Es la presencia de anexos, en orden a la cantidad y tenor de problemas y objetivos. Algunos de estos anexos se observan en las últimas páginas de esta misma tesis.

Los anexos que suelen anexarse son:

ANEXO 1: Matriz de consistencia

ANEXO 2: Operacionalización de variables

ANEXO 3: Matriz de evaluación

ANEXO 4: Matriz de validación de instrumento

ANEXO 5: Instrumento I Variable 1

ANEXO 6: Instrumento II Variable 2

ANEXO 7: Matriz de correlaciones entre elementos de la variable 1

ANEXO 8: Matriz de correlaciones entre elementos de variable 2

ANEXO 9: Base de datos

ANEXO 10: Autorización de encuesta

2.4.2.9.2. Coherencia

Es la armonía lingüística de las recomendaciones respecto al problema de investigación, objetivos, hipótesis, clase, tipo y nivel de investigación.

2.5. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

2.5.1. Educación

Según Solís (1985):

La educación comprende el proceso ideológico y los medios o aparatos por los cuales tiene lugar esa acción. No es una capacidad transformadora por sí misma, independiente de un sustrato material, sino un poder que se realiza sólo cuando factores histórico-sociales se lo permiten. Consiste esencialmente en la transmisión de sistemas conceptuales y actitudes-comportamientos y, a la vez, aprendizaje de esos contenidos, por las generaciones jóvenes de las generaciones mayores, dentro de un contexto social y a través de él. En una sociedad de clases tiene por objetivo perpetuar las diferencias y la dominación entre los hombres, proporcionar los elementos indispensables para la reproducción de la formación económico-social, mantener y desarrollar sus estructuras regionales. (p. 95)

2.5.2. Investigación

Es un proceso racional, formal, teórico-empírico y sistemático en que se emplea el método científico con técnicas e instrumentos para lograr el conocimiento objetivo mediante la aprehensión de hechos, eventos, datos, relaciones y leyes de los niveles de la materia y su propiedad para transformar la realidad.

2.5.3. Irracional

Carencia de racionalidad por el contenido y/o por su proceso de socioconstrucción.

2.5.4. Teleología

Finalidad que expresa el investigador en su investigación, en los siguientes aspectos: Teleología filosófica, teleología científica, teleología social, teleología educativa y teleología investigativa.

2.5.5. Atópica

Fuera de su lugar, en referencia a las dimensiones de la realidad.

2.5.6. Epistemología

Según Lora (1987), “La epistemología es el estudio del conocimiento científico: concepto de ciencia, clasificación de las ciencias, estructura de la ciencia, función social de la ciencia y la problemática específica de cada ciencia” (p. 62).

2.5.7. Materialismo contemporáneo

Es el materialismo dialéctico e histórico.

CONCLUSIÓN

La enseñanza de la investigación y la coherencia interna de las investigaciones no ha merecido el tratamiento orgánico y estructurado desde alguna de las concepciones del desarrollo de la investigación.

De hecho, revisando la bibliografía no se encuentra el tratamiento completo en las áreas conceptuales, procedimentales o metainvestigativas. A lo más, son acercamientos parciales y unilaterales, que en su momento se tratará corregir.

No existe una teoría (con mayúsculas) sobre la investigación, ni sobre la filosófica ni científica. Empero, sí hay teorías metametodológicas, que nos sirven para socioconstruir una teoría (con mayúsculas) sobre la investigación en general, y sobre la investigación en las ciencias sociales en particular.

Evidentemente, semejante tarea no se puede (ni debe) acometer sino en/desde la praxis social concreta.

CAPÍTULO III

RESULTADO, MODELO TEÓRICO, PROPUESTA

3.1. INTRODUCCIÓN

Se presenta el Capítulo III, Resultado, modelo teórico, propuesta, donde se da a saber el análisis e interpretación de los resultados de la variable enseñanza de la investigación, seguido del análisis e interpretación de los resultados de la variable coherencia interna.

El modelo teórico, donde se da a saber el contenido estricto de la investigación que se presenta, integrando las variables, la teoría y las teorías, así como las conexiones lógicas entre ellas.

Atendiendo al estado de cosas expuesto detallamos la propuesta dirigida a promover la enseñanza de la investigación y la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, basados en la teoría de la pedagogía crítica y la teoría del materialismo dialéctico histórico, en los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa, 2016.

3.2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

3.2.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA VARIABLE ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN

Tabla 70

Valoración general

Variable enseñanza de la investigación

	Filosófica		Científica		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%
a) Muy bueno	0	0.0	0	0.0	0	0.0
b) Bueno	0	0.0	0	0.0	0	0.0
c) Regular	0	0.0	0	0.0	0	0.0
d) Malo	0	0.0	1	100.0	1	50.0
e) Muy malo	1	100.0	0	0.0	1	50.0
Total	1	100.0	1	100.0	2	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a las investigaciones filosóficas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

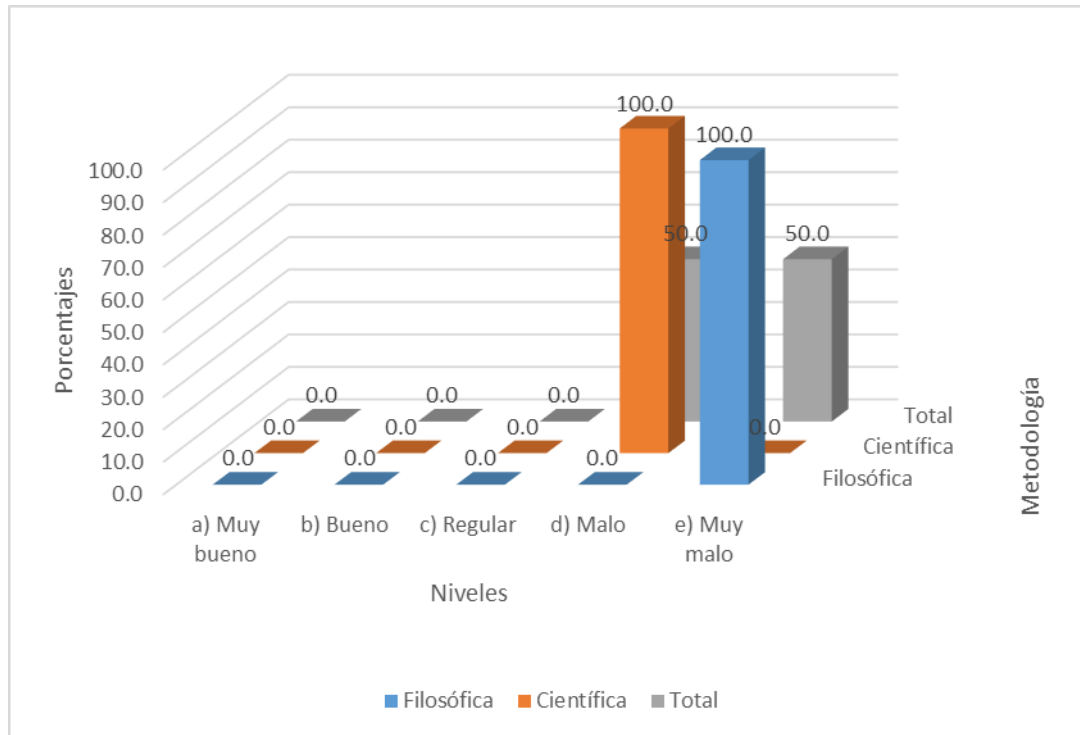
En la Tabla 70, Valoración general, variable enseñanza de la investigación, en la metodología filosófica, el 100.0 % lo hace en el nivel muy malo; en la metodología científica, el 100.0 % lo ejecuta en un nivel malo. En total, la enseñanza es malo y muy malo, en un 50.0 % en cada caso.

Por lo tanto, se observa que la enseñanza de la investigación filosófica es de nivel muy malo, a diferencia de la enseñanza de la investigación científica, que es malo; es decir, el nivel en ambas enseñanzas es crítico, pero es mucho más crítico en el caso de la investigación filosófica. En cualquier caso, significa que la investigación, filosófica o científica, es exclusivamente nocional, o en el mejor de los casos conceptual, pero no definicional y mucho menos operativa.

Figura 70

Valoración general

Variable enseñanza de la investigación



3.2.2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA VARIABLE COHERENCIA INTERNA

Tabla 71

Valoración general

Variable coherencia interna

	Bachiller		Licenciatura		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%
a) Muy bueno	1	2.4	1	2.8	2	2.6
b) Bueno	0	0.0	1	2.8	1	1.3
c) Regular	6	14.6	4	11.1	10	13.0
d) Malo	12	29.3	11	30.6	23	29.9
e) Muy malo	22	53.7	19	52.8	41	53.2
Total	41	100.0	36	100.0	77	100.0

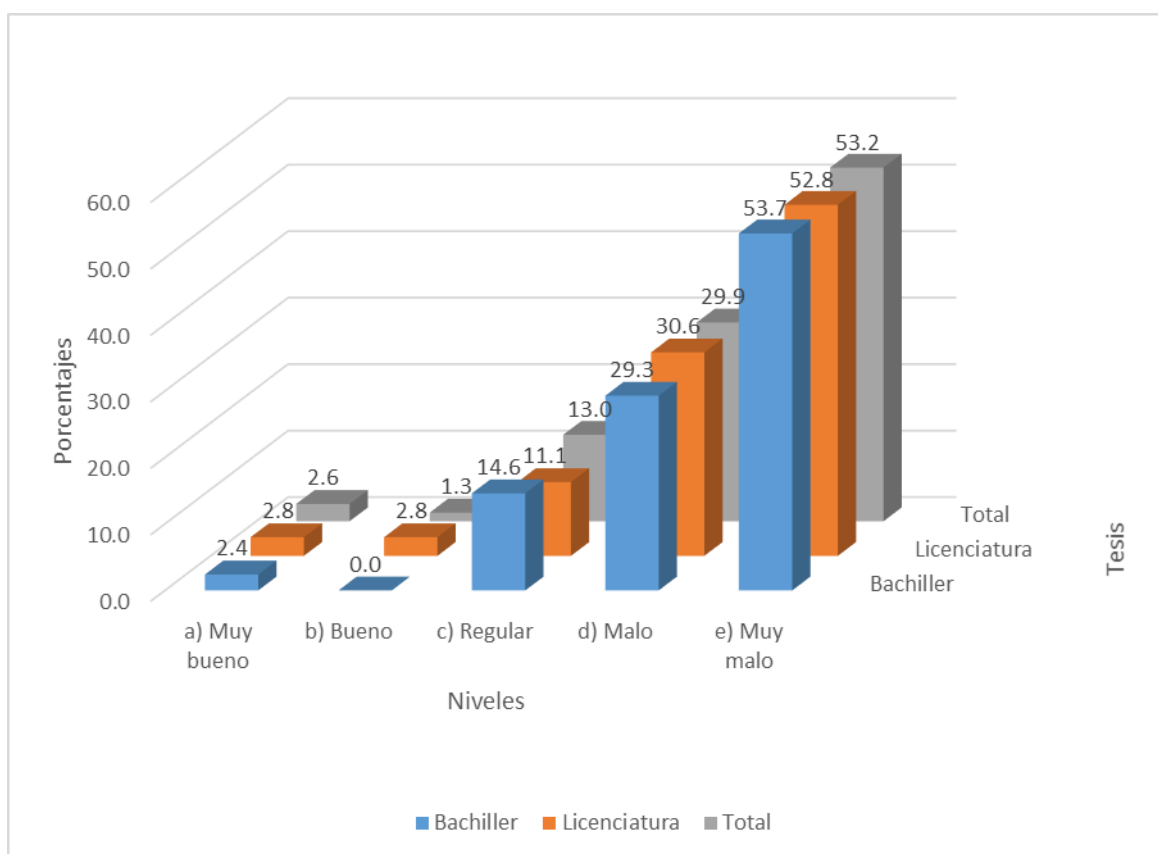
FUENTE: Instrumento aplicado a las investigaciones filosóficas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

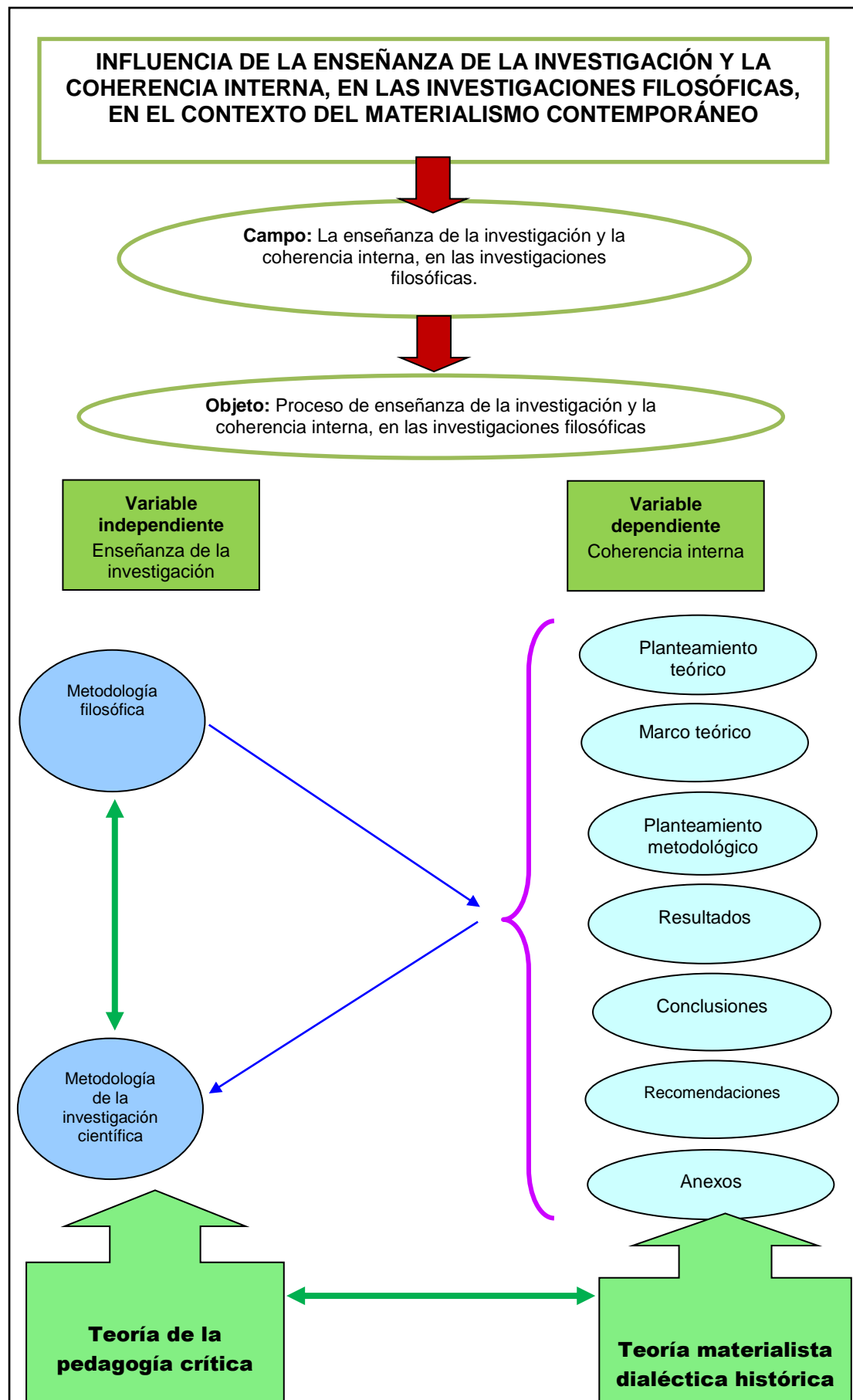
En la Tabla 71, Valoración general, variable coherencia, en las tesis de bachiller en el 53.7 % el nivel es muy malo; en las tesis de licenciatura en el 52.8 % el nivel es muy malo. En total, en el 53.2 % el nivel es muy malo.

Por lo tanto, se observa que la coherencia interna es de nivel muy malo, en el caso de las investigaciones de bachiller y de licenciatura; es decir, el nivel en ambas experiencias investigativas es crítico, pero es mucho más crítico en el caso de las investigaciones de bachiller. En cualquier caso, significa que la investigación, bachiller o licenciatura, es mayormente incoherente, o en el mejor de los casos desestructurada, pero no responde a la lógica metodológica previsible.

Figura 71
Valoración general
Variable coherencia interna



3.3. MODELO TEÓRICO



3.4. PROPUESTA

3.4.1. INTRODUCCIÓN

La finalidad de la propuesta es facilitar el logro de la coherencia interna en las investigaciones (tesis) para optar el grado académico de bachiller y de título profesional. Lo que supone promover la adopción sistemática de la metodología de la investigación.

A este fin se presenta elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales, desde la teoría de la pedagogía crítica y la teoría materialista; tiene el propósito de crear mejores condiciones informativas y formativas para la realización de investigaciones filosóficas.

De principio, solo es factible investigar genuinamente en la medida que se produce un mayor acercamiento a la realidad de los problemas, a la materialidad de los mismos; esto solo es factible desde un abordaje materialista.

3.4.2. OBJETIVOS

A. Objetivo general

Promover la enseñanza de la investigación y la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, basados en la teoría de la pedagogía crítica y la teoría del materialismo dialéctico histórico, en los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa, 2016.

B. Objetivos específicos

- a. Desarrollar contenidos teóricos de la enseñanza de la investigación y la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, basados en la teoría de la pedagogía crítica y la teoría materialista dialéctica histórico, en los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa, 2016.
- b. Practicar contenidos procedimentales de la enseñanza de la investigación y la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, basados en la teoría de la pedagogía crítica y la teoría materialista dialéctica histórico, en los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa, 2016.
- c. Facilitar contenidos actitudinales de la enseñanza de la investigación y la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, basados en la teoría de la pedagogía crítica y la teoría materialista dialéctica histórico, en los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa, 2016.

3.4.3. FUNDAMENTACIÓN

Nuestros fundamentos son:

A. Bases legal

- a. La Constitución Política del Perú, Título I - De la persona y de la sociedad, Capítulo II - De los derechos sociales y económicos, artículo 13° indica “La educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana.” (Congreso de la República, 2000, p. 19).

- b. La Ley N° 30220, Ley universitaria, Capítulo I - Disposiciones generales, artículo 6. Fines de la universidad, “La universidad tiene los siguientes fines: (...) 6.5 Realizar y promover la investigación científica, tecnológica y humanística la creación intelectual y artística.” (p. 527214). Y, en el artículo 7.

Funciones de la universidad, “Son funciones de la universidad: (...) 7.2 Investigación.” (p. 527214).

B. Bases filosóficas

- a. Escribió Mao Tse-tung (1972), en XVI. Educación y adiestramiento militar “Nuestra política educacional debe permitir a todos aquellos que reciben educación desarrollarse moral, intelectual y físicamente y convertirse en trabajadores cultos y con conciencia socialista.”

En XXII. Métodos de pensamiento y de trabajo:

- b. La filosofía marxista -- el materialismo dialéctico -- tiene dos características sobresalientes. Una es su carácter de clase: afirma explícitamente que el materialismo dialéctico sirve al proletariado. La otra es su carácter práctico: subraya la dependencia de la teoría respecto a la práctica, subraya que la práctica es la base de la teoría y que ésta, a su vez, sirve a la práctica.

Más adelante:

“La filosofía marxista considera que el problema más importante no consiste en comprender las leyes del mundo objetivo para estar en condiciones de interpretarlo, sino en aplicar el conocimiento de esas leyes para transformar activamente el mundo.”

Asimismo:

En su práctica social, el hombre sostiene toda clase de luchas y extrae ricas experiencias tanto de sus éxitos como de sus fracasos. Innumerables fenómenos del mundo exterior objetivo se reflejan en el cerebro del hombre por medio de los órganos de los sentidos -- la vista, el oído, el olfato, el gusto y el tacto --.

Al comienzo, el conocimiento es sensorial.

Al acumularse suficiente conocimiento sensorial, se produce un salto al conocimiento racional, es decir, a las ideas. Este es un proceso en el conocimiento.

Es la primera etapa del proceso global del conocimiento, etapa que conduce de la materia objetiva a la conciencia subjetiva, de la existencia a las ideas. En esta etapa, aún no se ha comprobado si la conciencia o las ideas (incluyendo las teorías, principios políticos, planes y medidas) reflejan correctamente las leyes del mundo exterior objetivo, aún no puede determinarse si son acertadas o no. Luego, viene la segunda etapa del proceso del conocimiento: la etapa que conduce de la conciencia a la materia, de las ideas a la existencia, etapa en que se aplica a la práctica social el conocimiento obtenido en la primera etapa para ver si esas teorías, principios políticos, planes o medidas consiguen los éxitos esperados. En términos generales, lo que obtiene éxito es correcto, y lo que fracasa, erróneo; esto sucede especialmente en la lucha del hombre con la naturaleza. En la lucha social, las fuerzas que representan a la clase avanzada a veces sufren reveses, no porque sus ideas sean incorrectas, sino porque, en la correlación de las fuerzas en lucha, no son, por el momento, tan poderosas como las fuerzas reaccionarias; en consecuencia, fracasan temporalmente, pero han de triunfar tarde o temprano. A través de la prueba de la práctica, se produce otro salto en el conocimiento del hombre. Este es más importante que el anterior, porque sólo éste puede probar si es acertado o erróneo el primer salto en el conocimiento, o sea, las ideas, teorías, principios políticos, planes o medidas formuladas en el curso de la reflexión del mundo exterior objetivo. No hay otro medio de comprobar la verdad.

Luego, en XXIII. Investigación y estudio:

Todos aquellos que se encarguen de un trabajo práctico deben investigar las condiciones en las bases. Semejante investigación se hace especialmente necesaria para quienes tienen conocimientos teóricos pero no se hallan al corriente de las condiciones reales; de otro modo, no podrán vincular la teoría con la práctica. Quien no ha investigado no tiene derecho a hablar.

Aunque esta afirmación mía ha sido ridiculizada como empirismo estrecho, hasta la fecha no me arrepiento de haberla hecho; al contrario, sigo insistiendo en que sin haber investigado nadie puede pretender el derecho a hablar. Hay muchos que, apenas descienden de su carroza, comienzan a vociferar, a lanzar opiniones, criticando esto y censurando aquello; pero, de hecho, todos ellos fracasan sin excepción, porque sus comentarios o críticas, que no están fundamentados en una investigación minuciosa, no son más que cháchara. Incalculables son los daños que han causado a nuestro Partido semejantes enviados imperiales, a los que encontramos aquí y allá, casi en todas partes. Con razón dice Stalin que la teoría deja de tener objeto cuando no se halla vinculada a la práctica revolucionaria. Y con razón agrega que la práctica es ciega si la teoría revolucionaria no alumbra su camino. Sólo se puede acusar de empirismo estrecho a los prácticos, que andan a tientas y carecen de perspectiva y previsión.

3.4.4. CONTENIDOS

3.4.4.1. Enseñanza de la investigación

A. Metodología filosófica

- a. Concepción filosófica del mundo
- b. Problema fundamental de la filosofía

c. Leyes del materialismo dialéctico

d. Leyes del materialismo histórico

e. Unidad del mundo

f. Concepción del método

Concepción escolástica

Concepción positivista

Concepción hermenéutica

Concepción materialista

g. Unicidad del método filosófico

h. Clases de método filosófico

Discursivo

Expositivo

Transformativo (*Nuestra propuesta filosófica*)

i. Comparación método filosófico y método científico

j. Redacción del método filosófico

k. Campo, área y línea

l. Clases, tipos y niveles

B. Metodología de la investigación científica

a. La ciencia: Concepto.- Concepción escolástica.- Concepción positivista.- Concepción hermenéutica.- Concepción materialista.

b. El problema científico: Concepto.- Estructura general.- Redacción por clases y niveles de investigación.

- c. Campo, área y línea.
- d. Los objetivos: Concepto.- Estructura general.- Redacción por clases y niveles de investigación.
- e. La justificación: Concepto.- Estructura general.- Redacción por clases y niveles de investigación.
- f. Clases, tipos y niveles de investigación.
- g. El tipo: Concepto.- Estructura general.- Redacción por clases y niveles de investigación.
- h. El marco de referencia: Concepto.- Estructura general.- Redacción general.- Redacción por sistemas de referencia.
- i. La hipótesis: Concepto.- Estructura general.- Redacción por clases y niveles de investigación.
- j. Las variables: Concepto.- Clases.- Redacción general.
- k. El diseño: Concepto.- Estructura general.- Redacción por clases y niveles de investigación.
- l. Elaboración del proyecto: Concepto.- Clases.- Estructura.
- m. Esquema del informe: Concepto.- Clases.- Estructura.

3.4.5. Coherencia interna

- A. Planteamiento teórico
- B. Marco teórico
- C. Planteamiento metodológico
- D. Resultados
- E. Conclusiones
- F. Recomendaciones

G. Anexos

3.4.6. METODOLOGÍA

La metodología comprende:

- a. Exposición.
- b. Taller.
- c. Proyección y análisis de video.

3.4.7. FUNCIONAMIENTO

A. Responsable: La cátedra de la asignatura Investigación filosófica, de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín.

B. Actividades

- a. Enseñanza de la investigación
 - Metodología filosófica.
 - Metodología de la investigación científica.
- b. Coherencia interna
 - Planteamiento teórico.
 - Marco teórico.
 - Planteamiento metodológico.
 - Resultados.
 - Conclusiones.
 - Recomendaciones.
 - Anexos.

C. Fases

- a. Planificación.
- b. Organización.
- c. Ejecución.
- d. Seguimiento.
- e. Evaluación.

D. Calendario

Se sugiere la siguiente calendarización:

- Planificación: Durante marzo 2016.
- Organización: Durante marzo y abril 2016.
- Ejecución: Abril a agosto del 2016.
- Seguimiento: Julio a Agosto del 2016.
- Evaluación: Durante mayo y agosto 2016.

E. Periodicidad

Semestral, retroalimentable.

F. Financiamiento

Público, o por donación de cátedra Investigación Filosófica.

3.4.8. EVALUACIÓN

- a. **Según el agente:** Heteroevaluación y coevaluación.
- b. **Según el momento:** De inicio, de proceso y de producto.

CONCLUSIÓN

Se concluye que los resultados reflejan el estado real de la enseñanza de la investigación y la coherencia interna de las mismas; los que justifican la propuesta que se formula.

El modelo teórico, refleja la relación interna y externa entre las partes capitulares de la presente investigación.

La propuesta se dirige centralmente a proveer definiciones y patrones operativos de redacción de cada una de los elementos de la coherencia interna. En la procura de cualificar el estado actual de la enseñanza de la investigación y la coherencia interna.

3.5. DISCUSIÓN

El objetivo general que es el marco operacional de la trama de objetivos específicos es: Determinar la influencia de la enseñanza de la investigación en la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, desde la percepción de los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa, 2015.

En mérito a este, se propuso como primer objetivo específico: Describir la enseñanza de la investigación, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, desde la percepción de los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa, 2015. Al respecto, se halló que la enseñanza de la investigación, en la metodología filosófica, en la totalidad (100.0 %) es de nivel muy malo; en la metodología científica, en la totalidad es malo (100.0 %). Lo que implica que en un caso, como en otro, el nivel es crítico; empero, es de nivel más crítico en el caso de la investigación filosófica. (Tabla 70).

Lo que difiere en la intensidad del problema con lo hallado por Pineda (2006), al concluir que:

(...), si bien se observaron algunas características investigativas que las docentes tenían, pero es fácil entender que las mismas solían ser muy elementales, repetitivas y tradicionales porque la tendencia pedagógica es sin lugar a dudas es además, memorística y desmotivadora para los alumnos y alumnas. (...). (p. 165)

La práctica del desarrollo de un microproyecto y de la metodología de la investigación acción propicia la relación directa del sujeto investigador con el objeto de investigación; se considera una metodología de trabajo oportuna y necesaria para modificar la tradición docente, que está tan generalizada en los centros educativos y muy particularmente en el trabajo docente que realizan las investigadoras involucradas en este estudio, lista metodología no era conocida por las docentes involucradas y evidentemente al inicio generó temor, inseguridad y con ello se derivaba la poca participación. (...). (Sic) (pp. 168, 169)

Como se lee, la enseñanza era repetitiva y memorista, lo que se agrava si lo que se debe repetir y memorizar es contenidos historiográficos y nocionales, predominantemente teóricos, desligados de la acción propia de la investigación. Ahora bien, la ligazón del investigador tiene que darse con el objeto materia de investigación, pero un investigador premunido de una concepción teórica, metodológica y operativa (Concepción-redacción-acción-redacción).

Similarmente, Royo (2014), halló que en sus Consideraciones sobre los estudiantes, de sus conclusiones:

Lo que se advierte claramente es que los alumnos asimilan la investigación a esquemas de tipo empirista. Dichas improntas se vincularían en primera instancia con la concepción de ciencia dominante en la escuela media, y secundariamente con la sustanciada en la formación superior.

En el primer caso, “las ciencias” se vinculan necesariamente con las disciplinas de la naturaleza, y si bien éstas operan como modelo para entender qué es el conocimiento científico, no dan una imagen adecuada acerca de la ciencia y sus procesos, asemejándose más a una “caricatura de la ciencia”.

Por su parte, en la formación superior, parecieran ocurrir dos procesos en simultáneo; por una parte el refuerzo de la concepción heredada de la escuela, y por otra la incorporación de nuevos elementos, aunque en sintonía con las características de la ciencia que se enseña y aprende, la Biología.

Los procesos antes referenciados ponen al estudiante en situación para comprender la investigación como una serie de instancias en las cuales sus objetos parecen tener poco vínculo con la reflexión y la interpretación. (p. 73)

Consideraciones sobre los docentes

Los profesores del Instituto, tanto especialistas como generalistas, parecen no apropiarse del modelo hermenéutico interpretativo como un recurso relevante para el desarrollo de las actividades áulicas, en tanto reproducen prácticas donde este esquema sólo tiene lugar como “deber ser” en planificaciones y discursos. Del mismo modo, las demandas del docente del SIS dan muestras de que el concepto de “práctica” no se sustenta en procesos de reflexión, como no abrega en la singularidad de cada caso ni en técnicas vinculadas con esta perspectiva. Dicho estado de cosas parece mostrar que las prácticas de investigación y las prácticas de aula transitan caminos paralelos, y que su integración sólo es una petición de principio sin anclaje real.

Lo expresado en el párrafo anterior da cuenta de que los profesores no advierten que la investigación es una herramienta poderosa para la intervención en el aula, ni que ésta puede facilitar de modo sustancial los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Biología. (pp. 73 y 74)

Se observa que la investigación se reduce a esquemas empiristas, a partir de la concepción difundida en los años previos y actuales de investigación; faltando una visión a más allá de la sola disciplina en la que se investiga, o se observa la ausencia de una teoría general de la investigación, dando lugar a concepciones o bien biologicistas, o bien sociologistas, o bien psicologistas, entre las racionales. Inclusive, hace falta recuperar al sujeto (interpretador-transformador) en el proceso de investigación. Se relievra la visibilización de la investigación en el aula, pero hay que visibilizar su presencia en la vida diaria, en el aula y a más allá del aula.

Se propuso como segundo objetivo específico: Especificar la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, desde la percepción de los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa, 2015. Al respecto, la coherencia interna, en las tesis de bachiller es mayoritariamente muy malo (53.7 %); asimismo, en las tesis de licenciatura el nivel es mayoritariamente muy malo (52.8 %). Lo que implica que en ambos casos la coherencia interna es crítico, pero es más crítico en el caso de las investigaciones de bachiller; es decir, hay desestructuración y ausencia de una lógica metodológica razonable. (Tabla 71).

Por último, se propuso como tercer objetivo específico: Establecer la asociación entre la enseñanza de la investigación y la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, desde la percepción de los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa, 2015.

En este sentido, Olivares (2014), concluye que

(1) Con relación al objetivo general: Analizar la influencia de la enseñanza de la metodología de la investigación en el desarrollo de las tesis y la producción de artículos científicos en la Facultad de Odontología de la Universidad de San Martín de Porres, se concluye que la enseñanza de la metodología de la investigación fue respaldada por los resultados de los grupos evaluados que rechazaron las H_0 nulas de cada uno de los supuestos calculados al obtener un Sig.000 menor al alfa 0.05 de comparación con un $p < 0.01$. (p. 86)

(4) La hipótesis general: La enseñanza de la metodología de la investigación influirá en el desarrollo de tesis y en la producción de artículos científico en la Facultad de Odontología de la Universidad de San Martín de Porres, en el año 2013, fue respaldada por los grupos evaluados que han rechazado la H_0 nulas de cada uno de los supuestos calculados al obtener un Sig.000 menor al alfa 0.05 de comparación con un $p < 0.01$. (p. 87)

(6) El principal obstáculo para propiciar la enseñanza de la metodología de la investigación en pregrado se encuentra en el amparo de la Ley 30220 con el llamado “curso de actualización académica” para obtener el título profesional y la modalidad del bachiller automático que desnaturalizan la evaluación que exige el nivel de estudios universitarios. (p. 87)

(7) Los resultados muestran que no existe diferencias significativas en los procesos de enseñanza de la metodología de la investigación para el desarrollo de tesis y la producción de artículos científicos: La distribución constaste es la Normal con un $Z = .535$ al que se agrega la homogeneidad de variables, ANOVA arrojan valores de: Sig. .000 para las tres por lo que se rechazó la H_0 : La enseñanza de la metodología de la investigación no influirá en el desarrollo de tesis y en la producción de artículos científicos en la Facultad de Odontología de la Universidad de San Martín de Porres. (p. 88)

Como se observa, se prueba que la enseñanza de la metodología de la investigación influye en el desarrollo de tesis y en la producción de artículos científicos.

Asimismo, Palomino (2005), concluye que:

PRIMERA: La teoría del diseño de investigación es un instrumento eficaz para la explicación y operacionalización del método científico, en cuanto facilita el reconocimiento del tipo y diseños de investigación, como la estructura básica de la organización, la ejecución y la evaluación de la investigación, en todas sus etapas a partir del proceso de identificación de la relación de las variables que aparecen tanto en el enunciado del problema, en la hipótesis o en el objetivo de investigación, cuando no existen hipótesis, principalmente al ser asociada al tipo de intervención del investigador sobre ellas y vinculada con los elementos y componentes estructurales y dimensiones requeridos en el conocimiento de un problema de investigación.

SEGUNDA: La teoría del diseño de la investigación como instrumento teórico facilita el proceso de reconocimiento del tipo y diseño de investigación identificando en primer lugar las variables y el tipo de relación de las mismas en el enunciado del problema, en los objetivos y principalmente en la hipótesis de investigación, principalmente al ser asociada con el tipo de intervención y los componentes estructurales del diseño, cualquiera sea la investigación que se intente desarrollar.

TERCERA: La teoría del diseño de investigación ha demostrado que tienen utilidad para la organización del proyecto de investigación estableciendo, en primer lugar, el tipo y diseño de la investigación, que se desarrolla a partir de la relación de las variables, agregando el tipo de intervención sobre las variables y considerando los elementos y componentes estructurales que facilitan su diferenciación de la estructura del proyecto de la investigación.

CUARTA: La teoría del diseño de investigación ha demostrado ser el elemento principal de referencia para la ejecución de la investigación en cuanto mantiene la estructura de la propuesta inicial del proyecto de investigación y orienta la búsqueda de información requerida para contrastar la propuesta teórica con las evidencias empíricas buscadas en el proceso de ejecución de la investigación.

QUINTA: La teoría del diseño de investigación es útil para organizar la evaluación del proyecto de investigación y el informe de investigación, a partir de la relación de los aspectos que conforman el proyecto o el informe de investigación, teniendo como punto de partida el reconocimiento del tipo de relaciones de las variables y sus posibilidades de ser contrastadas con el desarrollo del proyecto o del informe de investigación. (pp. 192 y 193)

Se observa que la teoría del diseño permite la explicación, reconocimiento, utilidad y operacionalización del método científico, en cuanto al tipo y diseños de investigación, la estructura básica de la organización, la ejecución y la evaluación de la investigación, la identificación de la relación de las variables en el enunciado del problema, en la hipótesis o en el objetivo de investigación, la evaluación del proyecto de investigación y el informe de investigación. Este antecedente es un notable acercamiento a la problemática de la investigación y coherencia interna.

Hay que imaginar ya una concepción general de la investigación, que parta desde el mismo punto de singularidad, discurra a través de la sociedad primitiva, por la sociedad esclavista, la sociedad feudal y la sociedad capitalista, para finalmente participar ineluctablemente de la sociedad comunista, pues esta sucesión corresponde a una ley objetiva; entender y comprender el proceso histórico del desarrollo social. Entender la acción educativa-pedagógica como ámbito de la actividad de transformación revolucionaria del mundo.

CONCLUSIONES

1. Hay una situación problemática. Todo es un problema. Y es que un problema no es sino un estado de cosas que reclama ser revertido, superado. Un estado de cosas llamado capitalismo, es un problema; lo que ha hecho de la enseñanza, en general y de la investigación, también en general, el capitalismo es un problema. Así, el estado de desarrollo del proceso de enseñanza de la investigación y de la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas, son un problema; así en concreto, la burguesía nacional promovió, promueve y promoverá la irracionalidad en la forma de enseñanza de la investigación ateológica, y en la coherencia interna ilógica, en las investigaciones filosóficas. Y, ese es la realidad problemática, como ya afirmamos, cunde la irracionalidad en la enseñanza de la investigación que consiste en una temática silábica que no concibe la unidad y materialidad del mundo, evidente en una temática abierta a una pluralidad de métodos; contenidos reducidos a contenidos históricos; contenidos reducidos al trabajo de gabinete o áulico; que no sientan las bases para inteligir el mundo, la realidad, la investigación, de manera que se pueda investigar, en su fase de gabinete y fase de campo. Asimismo, como ya afirmamos, hay ilogicidad en la coherencia interna, consiste en la ausencia, o infradesarrollo, del propósito lógico formal, evidenciable en la metodéutica en las investigaciones filosóficas.
2. El objetivo general es determinar la influencia de la enseñanza de la investigación en la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, desde la percepción de los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa, 2015.

A efecto de alcanzar este objetivo general, se propuso tres (3) objetivos específicos, Primer objetivo específico: a) Describir la enseñanza de la investigación, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, desde la percepción de los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa, 2015; pues bien, esta enseñanza de la investigación básicamente es nocional, teórica, desligada de la funcionalidad y operatividad, atiende a un acercamiento nocional a cada elemento de la investigación, es decir hay ateologicidad. Segundo objetivo específico: b) Especificar la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, desde la percepción de los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa, 2015; la valoración de la coherencia interna requiere de elementos susceptibles de valoración coherencial, se concluye que la coherencia es casi inexistente, según se observa en la casi totalidad de las tablas y figuras de la primera variable, es decir hay ilogicidad. Y, tercer objetivo específico, c) Establecer la asociación entre la enseñanza de la investigación y la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, desde la percepción de los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa, 2015; la coherencia interna es una característica que requiere aprenderse ya que implica formación e información adecuada; la ausencia de una enseñanza adecuada no puede generar sapiencia suficiente para alcanzar la coherencia en las investigaciones filosóficas.

3. Se formuló una hipótesis diagnóstica: “La influencia de la enseñanza ateleológica de la investigación es favorable para la coherencia interna ilógica, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, desde la percepción de los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa, 2015.”

La que fue verificada, como se aprecia en la sección de tablas. Lo que se hace extensible a la hipótesis propositiva: “Es factible que la influencia de la enseñanza teleológica de la investigación sea favorable para la coherencia lógica, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, desde la percepción de los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa, 2015.”

4. La propuesta formulada se dirige a modificar, mejorando la enseñanza de la investigación, la coherencia interna de los elementos teóricos y metodológicos de las investigaciones filosóficas.

RECOMENDACIONES

1. Se recomienda a los docentes e investigadores asumir una postura dialéctica en la interpretación y transformación de la realidad.
2. Se recomienda a los docentes comparar su realidad investigativa con los que se han presentado en las diferentes tablas de la investigación.
3. Se recomienda que los docentes propongan otras hipótesis de investigación, que abarquen lo ya logrado en la presente investigación.
4. Se recomienda emplear en las investigaciones la pedagogía crítica, relacionando cada problema que se propone con la realidad local y mundial, vinculándola al proceso de producción.

BIBLIOGRAFÍA

- Alfaro R., C. H. (2012). *Texto: Metodología de investigación científica aplicado a la ingeniería* - Capítulo X: Matriz de consistencia. Callao: Instituto de Investigación de la Facultad de ingeniería. Eléctrica y electrónica. Escuela profesional de ingeniería electrónica. Facultad de Ingeniería Eléctrica y Electrónica. Universidad Nacional del Callao. Recuperado de [http://www.unac.edu.pe/documentos/organizacion/vri/cdcitra/Informes_Final es_Investigacion/IF_ABRIL_2012/IF_ALFARO%20RODRIGUEZ_FIEE.pdf](http://www.unac.edu.pe/documentos/organizacion/vri/cdcitra/Informes_Final_es_Investigacion/IF_ABRIL_2012/IF_ALFARO%20RODRIGUEZ_FIEE.pdf)
- Alves D. M., L. (1963). *Compendio de Didáctica general*. México: Editorial Kapelusz.
- Arijtsev, F.T. (1966): *La materia como categoría filosófica*. 2ª edición. México, D.F.: Editorial Grijalbo, S.A.
- Barceló A., A.A. (2010). *Introducción a la investigación filosófica*. Recuperado de <http://www.filosoficas.unam.mx/~abarcelo/IntroFil/clase1.pdf>
- BCRP – Banco Central de Reserva del Perú. (2012). *Caracterización del departamento de Arequipa*. Recuperado de <http://www.bcrp.gob.pe/docs/Sucursales/Arequipa/Arequipa-Caracterizacion.pdf>
- Briones, G. (1996a). *Epistemología de las ciencias sociales*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.
- Briones, G. (1996b). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.
- Bunge, M. (1969). *La investigación científica: su estrategia y su filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Bunge, M. (1980). *La investigación científica: su estrategia y su filosofía*. Lima: Universo S.A.

- Colque V., V. (2000). *Metodología de la investigación*. Arequipa: Universidad Católica Santa María.
- Congreso de la República. (2000). *Constitución Política del Perú*. Lima: Edición oficial del Congreso de la República, Diseño, diagramación e impresión Imprenta del Congreso de la República.
- De Canales, F. H.; De Alvarado, E. L. y E. B. Pineda. (1986). *Metodología de la investigación. Manual para el desarrollo de personal de salud*. 1ª edición. México: Editorial LIMUSA, S.A. de C.V.
- El Peruano. (2014). *Normas legales*. Año XXXI. 9 de julio.
- Engels, F. (1975). *Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana*. Lima: Fondo de Cultura Popular.
- Engels, F. (1988). *Dialéctica de la naturaleza*. Lima: Editorial Latinoamericana.
- Escuela de Periodismo “Jaime Bausate y Mesa”. (1993). *Investigación científica*. Lima: Editorial “La Gaceta”.
- Fernández G., W. (s.a.). *Metodología de la investigación educativa*. Arequipa: Universidad Nacional de San Agustín.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Fo, Jacopo; Tomat, S. y L. Malucelli (2010). *El libro prohibido del cristianismo*. Barcelona: Ediciones Robinbook.
- Foro Educativo (1998). Citado por Jorge Capella. *Cambios en la concepción general de la educación. Cambios en la educación peruana*. Lima: Derrama Magisterial.
- García M., F. (2007). *La investigación filosófica, la investigación sobre la Filosofía*. *EPISTEME*, 27(1), 41-58. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-43242007000100003&lng=es&tlng=es

- García S., R. (Comp.) (20019). *Entrevistas con McLaren*. Recuperado de http://ensenadadigital.net/fundacion/images/M_images/fund/entrevistas.pdf
- Grupo Editorial Mediterráneo S.A. (1983). *Nuevo Diccionario de la Lengua Española*. Vol. II. Barcelona: Ediciones Vínculo, S.A.
- Hernández L., R.A. & S. Coello G. (2008). *El paradigma cuantitativo de la investigación científica*. Ciudad de La Habana: Editorial Universitaria
- Hernández S., R.; Fernández C., C. y M. del P. Baptista L. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ª edición. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. DE C.V.
- Hernández S., R; Fernández C., C. y M. del P. Baptista L. (2006). *Metodología de la investigación*. 4ª edición. México: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A., de c.v.
- Lázaro A., V.C. (2016). *Investigación filosófica para educadores*. Recuperado de <http://revistas.unitru.edu.pe/index.php/RSW/article/download/252/255>
- Lázaro Q., F. A. (2014). *Teoría del conocimiento, lógica y dialéctica de la investigación filosófica y científica. De la formulación del proyecto al informe de investigación*. (Obra inédita).
- Le Ny, J.-F. (1982). *La psicología científica*. Lima: Editorial Proa.
- Lora C., J.F.W. (1986). *Filosofía*. 5ª edición. Arequipa: Editorial Tercer Mundo.
- Lora C., J.F.W. (1987). *Filosofía*. 6ª edición. Arequipa: Editorial Tercer Mundo.
- Mao Tse-Tung. (1967). *Citas del presidente Mao Tse-Tung*. 2ª edición. Pekín: Ediciones en Lenguas Extranjeras.
- Mao Tse-Tung. (1972). *Citas del presidente Mao Tse-Tung*. 2ª edición. Pekín: Ediciones en Lenguas Extranjeras. Recuperado de <http://www.bandera-roja.com/obrasmao.htm>
- Mariátegui, J.C. (1998). *Temas de Educación*. 14ª edición. Lima: Empresa Editora Amauta.

- Martínez M., F. y Sánchez, R., M. (2003). *Guía docente de la asignatura. Métodos de investigación filosófica*. Granada: Universidad de Granada.
- Martorell, J. L. y Prieto, J. L. (2016). *Introducción a la psicología - UNED - Curso de acceso resumen del manual "Fundamentos de la Psicología"*. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces. Colección de Psicología. Recuperado de <http://www.e-torredebabel.com/Uned-Parla/Asignaturas/IntroduccionPsicologia/ResumenManual-Capitulo4.htm>
- Marx, C. y Federico Engels (1965). *Manifiesto del Partido Comunista*. Pekín: Ediciones en Lenguas Extranjeras.
- Marx, Carlos y Federico Engels (1973): *Carlos Marx / Federico Engels. Correspondencia*. Buenos Aires: Editorial Cartago.
- Mirolí, A. G. (2013). *Metodología de la investigación*. Recuperado de http://www.usal.edu.ar/archivos/fyl/docs/metodologia_de_la_investigacion.pdf
- Olivares B., C. L. (2014). *La enseñanza de la metodología de la investigación, el desarrollo de tesis y la producción de artículos científicos en la Facultad de Odontología*. (Tesis doctoral). Lima: Instituto para la Calidad de la Educación, Sección de Posgrado, Universidad de San Martín de Porres.
- Oria E., D. y Menéndez C., Z. (Ed). (1987). *Pedagogía. Selección de lecturas*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y educación.
- Palomino A., G. P. (2005). *La teoría de diseño de investigación y sus implicancias en investigación de la educación*. (Tesis doctoral). Puno: Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de San Agustín.
- Palomino Q., P. (2000). *Seminario de investigación educativa*. Puno: Universidad Nacional del Altiplano.
- Paredes A., V. (Ed). (2002). *Innovaciones pedagógicas II. Modernización educativa en el Perú*. Lima: s.e.

- Paredes N., J. E. (2000). *Diseño de investigación científica. Lecturas y materiales de la Maestría en Educación para la Salud, de la Escuela de Postgrado*. Arequipa: Universidad Católica de Santa María.
- Pineda, L.E. (2006). *Formación de competencias investigativas de los docentes en servicio: Un estudio a partir de la investigación – acción desarrollada en la Escuela Policarpo Bonilla del Municipio de Valle de Ángeles, F. M.* (Tesis de maestría). Tegucigalpa: Dirección de Postgrados de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- Ponce, A. (1986). *Educación y lucha de clases*. Lima: Editora Lima S.A.
- Rivera de R., J. (1994). *Cuestiones metodológicas en la investigación filosófica*. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ASHF/article/viewFile/ASHF9494110009A/5053>
- Rojas S., R. (1989). *Métodos para la investigación social. Una proposición dialéctica*. 9ª edición. México: Plaza y Janés, S.A. de C.V.
- Rosental, M.M. (1975). *Diccionario filosófico*. Lima: Homo Sapiens.
- Royo V., B. (2014). *La enseñanza de la investigación en la formación docente. El profesorado de Biología (ISP N° 4, Reconquista, Santa Fe) como caso de análisis*. (Tesis de maestría). Santa Fe: Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, de la Universidad Nacional del Litoral.
- s.a. (2016). *Tarea 2: Tipos de investigación y matriz de coherencia*. Recuperado de <https://carrerafdezjc.wordpress.com/2015/03/02/tipos-de-investigacion-y-matriz-de-coherencia/>
- Salinas T., G. (1989). *Aprendizaje*. Arequipa: Universidad Nacional de San Agustín.
- Salkind, N. J. (1999). *Métodos de investigación*. 3ª edición. México: Prentice Hall.
- Sánchez C., H. y Reyes M., C. (1985). *Metodología y diseños en la investigación científica. Aplicados a la psicología educación y ciencias sociales*. Lima: Talleres de Repro-Offset.

- Sierra, R. (1979). *Técnicas de Investigación Social (Teoría y ejercicios)*. Madrid: Paraninfo.
- Solis E., Ciro. (1985). *Estructura social y educación*. Lima: Editorial Universitaria San Martín de Porres.
- Tafur P, R. (1995). *La tesis universitaria*. 1ª edición. Lima: Editorial Mantaro.
- Tapia M., W. (2014). *Metodología filosófica (Antología)*. Arequipa: s.e.
- Tung Sung. (1975). *Estudiar en algo la historia del desarrollo social*. En: *Pekín informa*, Pekín. (20 agosto) Año XIII, N° 33, pp. 4-6.
- UNSA – Universidad Nacional de San Agustín. (2016). *Visión, misión y valores*. Recuperado de <http://www.unsa.edu.pe/index.php/la-universidad/vision-mision-y-valores>
- Vuigotskij, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Ciudad de la Habana: Editorial Científico Técnica.
- Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica, S.A.
- Wittgentein, L. (1999). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Ediciones Altaya. S.A.
- Zalazar B., A. (1967). *Didáctica de la filosofía*. Perú: Arica S.A.

ANEXOS

ANEXO 1

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: INFLUENCIA DE LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA COHERENCIA INTERNA, EN LAS INVESTIGACIONES FILOSÓFICAS, EN EL CONTEXTO DEL MATERIALISMO CONTEMPORÁNEO, DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE FILOSOFÍA, FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES, UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN, REGIÓN AREQUIPA, 2015.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES	METODOLOGÍA
<p>Problema general: ¿Cuál es la influencia de la enseñanza de la investigación en la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, desde la percepción de los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa, 2015?</p> <p>Problemas específicos: a) ¿Cómo es la enseñanza, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, desde la percepción de los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa, 2015?</p>	<p>Objetivo general: Determinar la influencia de la enseñanza de la investigación en la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, desde la percepción de los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa, 2015.</p> <p>Objetivos específicos: a) Describir la enseñanza de la investigación, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, desde la percepción de los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de</p>	<p>Hipótesis diagnóstica: La influencia de la enseñanza ateleológica de la investigación es favorable para la coherencia interna ilógica, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, desde la percepción de los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa, 2015.</p> <p>Hipótesis propositiva: Es factible que la influencia de la enseñanza teleológica de la investigación sea favorable para la coherencia lógica, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, desde la percepción de los docentes de la Escuela Profesional de</p>	<p>Variable independiente Enseñanza de la investigación</p> <p>Dimensiones: Metodología filosófica Metodología de la investigación científica</p> <p>Variable dependiente Coherencia interna</p> <p>Dimensiones: Planteamiento teórico</p>	<p>Método: El método científico.</p> <p>Enfoque: Investigación mixta (cuantitativa y cualitativa).</p> <p>Tipología cuantitativa: Según su finalidad: básica. Según su profundidad u objetivo: explicativa. Según el carácter de la medida: cuanti-cualitativa. Según el marco en que tiene lugar: de campo. Por la propuesta: básica – con propuesta. Diseño: explicativo.</p> <p>Taxonomía cualitativa: Diseño de investigación participativa, etnográfica y de casos.</p>

<p>b) ¿Cómo es coherencia interna, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, desde la percepción de los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa, 2015?</p> <p>c) ¿Qué asociación hay entre la enseñanza de la investigación y la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, desde la percepción de los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa, 2015?</p>	<p>San Agustín, Región Arequipa, 2015.</p> <p>b) Especificar la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, desde la percepción de los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa, 2015.</p> <p>c) Establecer la asociación entre la enseñanza de la investigación y la coherencia interna, en las investigaciones filosóficas, en el contexto del materialismo contemporáneo, desde la percepción de los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa, 2015.</p>	<p>Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín, Región Arequipa, 2015.</p>	<p>Marco teórico Planteamiento metodológico Resultados Conclusiones Recomendaciones Anexos</p>	<p>Población y muestra: Población: Está conformado por las 82 investigaciones filosóficas (tesis) de filosofía, presentadas y sustentadas en la Escuela Profesional de Filosofía. Muestra: Es un estudio censal. Técnicas e instrumentos: Técnicas para ambas variables: Análisis de contenido Observación participante Entrevista estructurada Instrumento: Variable independiente: Ficha de Revisión Documental de la enseñanza de la investigación Guía de observación participante de la investigación Ficha de entrevista estructurada de la investigación Variable dependiente: Ficha de Revisión Documental de la coherencia interna Guía de observación participante de la coherencia interna Ficha de entrevista estructurada de la coherencia interna Análisis de datos: Frecuencias; porcentajes; y, triangulación.</p>
--	--	--	--	---

ANEXO 2

FICHA DE REVISIÓN DOCUMENTAL DE LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

Iniciales:			
Sexo:	() Masculino	() Femenino	
Sílabo de:			

II. DATOS ESPECÍFICOS:

VARIABLE INDEPENDIENTE: Enseñanza de la investigación

INDICADORES	SUBINDICADORES	OBSERVACIÓN
Metodología filosófica	Concepto de método	
	Clases de métodos filosóficos	
Metodología de la investigación científica	La ciencia	
	El problema científico	
	Los objetivos	
	La justificación	
	El tipo	
	El marco de referencia	
	La hipótesis	
	Las variables	
	El diseño	
	Elaboración del proyecto	
	Esquema del informe	

ANEXO 3

GUÍA DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE DE LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

FECHA:.....

LUGAR:.....

SITUACIÓN:.....

HORA DE INICIO:.....

HORA DE CONCLUSIÓN:.....

II. DATOS ESPECÍFICOS:

DESCRIPCIÓN:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ANEXO 4

FICHA DE ENTREVISTA ESTRUCTURADA DE LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

ENTREVISTADO:

FECHA:

LUGAR:

SITUACIÓN:

HORA DE INICIO: HORA DE CONCLUSIÓN:

II. DATOS ESPECÍFICOS:

1. ¿Qué es el método filosófico?

.....
.....

2. ¿Qué es el método científico?

.....
.....

3. ¿En qué se asemeja y/o difiere el método de la filosofía y el método de la investigación científica?

.....
.....

4. Desde la perspectiva de la metodología de la investigación científica: ¿Qué es?:

La ciencia:	
El problema científico:	
Los objetivos:	
La justificación:	
El tipo:	
El marco de referencia:	
La hipótesis:	
Las variables:	
El diseño:	
Elaboración del proyecto:	
Esquema del informe:	

ANEXO 5

FICHA DE REVISIÓN DOCUMENTAL DE LA COHERENCIA INTERNA

I. DATOS GENERALES:

Nombre:		Sexo: () Mas	() Fem
Grado:	() Bachiller (Año:)	() Magíster (Año:)	() Doctor (Año:)
	Mención:		
	Título:		
	(Págs.)		
Licenciatura:	() Sí		
	Título:		
	(Año:) (Págs.)		

II. DATOS ESPECÍFICOS:

VARIABLE DEPENDIENTE: Coherencia interna

INDICADORES	SUBINDICADORES	OBSERVACIÓN	
Planteamiento teórico	Enunciado		
	Campo, área y línea		
	Análisis de variables		
	Interrogantes		
	Clase		
	Tipo		
	Nivel		
	Justificación	Sí ()	No ()
	Objetivos		
	Hipótesis		
	Definición de términos	Sí ()	No ()
Marco teórico	Requisitos de forma	P.P. () APA () Vancouver () Mezcla ()	
	Requisitos de fondo	Sí ()	No ()
Planteamiento metodológico	Método		
	Diseño		
	Técnicas		
	Instrumentos		
	Ubicación espacial		
	Ubicación temporal		
	Unidades de estudio		
	Estrategias de rec de datos	Sí ()	No ()
	Estrategias de proc. de datos	Sí ()	No ()
Resultados	Presentación	Sí ()	No ()
	Análisis	Sí ()	No ()
	Interpretación	Sí ()	No ()
Conclusiones	Pertinencia	Sí ()	No ()
	Coherencia	Sí ()	No () Cantidad:
Recomendaciones	Pertinencia	Sí ()	No ()
	Coherencia	Sí ()	No ()
Bibliografía	Pertinencia	Sí ()	No ()
	Coherencia	Sí ()	No () Cantidad:
Anexos	Pertinencia	Sí ()	No ()
	Coherencia	Sí ()	No ()

ANEXO 6
GUÍA DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE DE LA COHERENCIA INTERNA

I. DATOS GENERALES:

FECHA:.....

LUGAR:.....

SITUACIÓN:.....

HORA DE INICIO:.....

HORA DE CONCLUSIÓN:.....

II. DATOS ESPECÍFICOS:

DESCRIPCIÓN:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ANEXO 7

FICHA DE ENTREVISTA ESTRUCTURADA DE LA COHERENCIA INTERNA

I. DATOS GENERALES:

ENTREVISTADO:

FECHA:

LUGAR:

SITUACIÓN:

HORA DE INICIO: HORA DE CONCLUSIÓN:

II. DATOS ESPECÍFICOS:

1. ¿Qué es o qué son?

Planteamiento teórico	Enunciado	
	Campo, área y línea	
	Análisis de variables	
	Interrogantes	
	Clase	
	Tipo	
	Nivel	
	Justificación	
	Objetivos	
	Hipótesis	
	Definición de términos	

2. ¿Qué es o qué son?

Marco teórico	Requisitos de forma	
	Requisitos de fondo	

3. ¿Qué es o qué son?

Planteamiento metodológico	Método	
	Diseño	
	Técnicas	
	Instrumentos	
	Ubicación espacial	
	Ubicación temporal	
	Unidades de estudio	
	Estrategias de recolección de datos	
	Estrategias de procesamiento de datos	

4. ¿Qué es o qué son?

Resultados	Presentación	
	Análisis	
	Interpretación	
Conclusiones	Pertinencia	
	Coherencia	
Recomendaciones	Pertinencia	
	Coherencia	
Anexos	Pertinencia	
	Coherencia	

ANEXO 8

BASE DE DATOS

Lista de tesis filosofía - Bachiller

N°	Autor	Sexo	Título	Grado	Año
1	J. Rogerio Gonzales V.	M	El materialismo a través del pensamiento filosófico (Desde la antigüedad hasta los tiempos modernos).	Bachiller	1945
2	Luis Guillermo Talavera T.	M	El destino de la filosofía i los fines de la educación.	Bachiller	1945
3	José María Alemán C.	M	Cristo y la actualidad.	Bachiller	1946
4	Manuel Zevallos Vera	M	Ensayo sobre el significado social de la crítica-autocrítica.	Bachiller	1947
5	Armando Barreda Delgado	M	Prolegómenos a una filosofía del lenguaje.	Bachiller	1953
6	Gustavo Quintanilla Paulet	M	Lo bello y la per-entidad del ente.	Bachiller	1953
7	Violeta Serkovic Goñi	M	Razón y vida en Maritain.	Bachiller	1955
8	Edgar Guzmán Jorquera	M	Los principios lógicos. Un análisis en la lógica simbólica.	Bachiller	1961
9	G. R., A.	M	Acerca de la teoría kantiana del espacio.	Bach.	1961
10	Javier Núñez Cáceres	M	La música.	Bachiller	1962
11	Prudencio Rosado Bejarano	M	Trascendencia de las ciencias teológicas en la formación intelectual, integral, del estudiante universitario.	Bachiller	1962
12	Ricardo Espinoza Salas	M	Heráclito.	Bachiller	1964
13	Juan Manuel Guillén Benavides	M	Las ideas morales en Homero. Un estudio sobre el contenido ético de la Iliada.	Bachiller	1965
14	Arenio Guzmán Jorquera	M	Lógica y principios ontológicos.	Bachiller	1965
15	Obdulio I. Banda Marroquín	M	Sugerencias para un estudio formal del pensamiento, ante las luces del hilemorfismo.	Bachiller	1968
16	José F. W. Lora Cam	M	La moral cristiana.	Bachiller	1969
17	Luis Alberto Delgado Bejar	M	La teoría de los átomos y la imagen del universo en el sistema democríteo y la cuestión de su ubicación y significación en la historia de la filosofía.	Bachiller	1970
18	Edmundo Freddy Cáceres Cuadros	M	Max Scheler y el problema del hombre.	Bachiller	1971
19	Eugenia Virginia Molina Barriga	F	Estudio de la teoría deontológica de Kant.	Bachiller	1972
20	Luis Alberto Castillo Velasquez	M	Crítica de la propedéutica filosofía tradicional.	Bachiller	1973
21	Luis Alberto Gamero Valdivia	M	El cogito cartesiano.	Bachiller	1973
22	Teresa Abigail Arrieta Troncoso	F	Del concepto filosófico de lo mental.	Bachiller	1974

23	Pedro N. Alvarez Bejarano	M	Evolución de las ideas sobre la materia y el problema de su definición.	Bachiller	1975
24	Oscar Porfirio Barreda Tamayo	M	Filosofía y cibernética. Algunos temas y problemas en Wiener.	Bachiller	1975
25	Dieter Agustín Quiñonez Chambilla	M	Materialismo dialéctico y antiestructuralismo.	Bachiller	1977
26	Marcia Loo de Díaz	F	Epistemología en el estructuralismo genético.	Bachiller	1977
27	Angel Humberto Bellido Velarde	M	De la intuición.	Bachiller	1979
28	Andrés Tito Gonza	M	Análisis filosófico del gobierno.	Bachiller	1979
29	H. Edmundo Motta Zamalloa	M	El mito como ideología.	Bachiller	1980
30	Julián Matías Flores Llaiqui	M	Crítica al maoísmo (Un estudio crítico sobre las cinco tesis filosóficas)..	Bachiller	1982
31	Marcos Concha Gamboa	M	La lógica dialéctica como instrumento de la filosofía y la verdad.	Bachiller	1984
32	Silvia Liliana Absi Luque	F	Esencia de la tecnología - Un análisis filosófico.	Bachiller	1986
33	Luis S. Salluca Quispe	M	La verdad y la teoría clásica de la verdad.	Bachiller	1986
34	Victor Leandro Nieto Aranda	M	Mito y mesianismo andino, prolegómeno de una concepción filosófica.	Bachiller	1987
35	Eyner Nivardo Orna Rivas	M	Fundamento de la lógica dialéctica.	Bachiller	1989
36	Helder Uriel Terán Dianderas	M	El prescriptivismo y la dicotomía "Es-Debe".	Bachiller	1990
37	Ana María Valencia Hinojosa	F	Contenido filosófico de Poemas Humanos. Aspectos antropológicos y morales en César Vallejo.	Bachiller	1990
38	Fernando Antonio Ramos Perez	M	Reflexiones en torno a la objetividad y verdad científica.	Bachiller	1997
39	Felipe Andrés Lázaro Quispe	M	Implicancias de la concepción del método filosófico en la investigación filosófica y científica, desde la gnoseología, la dialéctica y la lógica dialéctica contemporánea, región Arequipa, El Perú, 2010.	Bachiller	2011

Lista de tesis filosofía – Licenciado

N°	Autor	Sexo	Título	Grado	Año
1	Luis S. Salluca Quispe	M	Un debate acerca del origen del universo.	Licenciatura	1990
2	Eyner Nivardo Orna Rivas	M	El carácter de las leyes históricas.	Licenciatura	1991
3	Julián Matías Flores Laiqui	M	Contenido dialéctico de la teoría evolutiva de Darwin.	Licenciatura	1992
4	Helder Uriel Terán Dianderas	M	La autonomía del agente moral y la justificación de sus juicios morales.	Licenciatura	1992
5	Martin Leonardo Chalco Quispe	M	El problema de la filosofía en el inkario.	Licenciatura	1993
6	Ana María Valencia Hinojosa	F	El Guernica como medio para el conocimiento de una realidad.	Licenciatura	1993
7	Jesús Rolando Luque Mogrovejo	M	Rousseau y la libertad individual.	Licenciatura	1994
8	Lucio Mendoza Quispe	M	Génesis del carácter empírico-deductivo de la ciencia moderna.	Licenciatura	1994
9	Elita Betty Oviedo Pinto	F	Sobre la verdad de las teorías científicas.	Licenciatura	1994
10	Silvia Eudelia Rojas Aguilar	M	La forma en las artes.	Licenciatura	1994
11	Otto WilVER Rosello Gonzales	M	El origen del término filosofía como amor a la sabiduría.	Licenciatura	1995
12	Wilbert Martin Tapia Meza	M	Mente e inteligencia artificial.	Licenciatura	1996
13	Sonia Choque Martínez	F	Algunas consideraciones filosóficas sobre la violencia estructural.	Licenciatura	1997
14	Oscar Carlos Corzo Chullo	M	El hombre como animal simbólico.	Licenciatura	1997
15	Aldo Franco Giacchetti Pastor	M	La idea de libertad en el pensamiento de Juan Jacobo Rousseau. En el discurso sobre el origen de la desigualdad y el contrato social.	Licenciatura	1997
16	José Miguel Gutierrez Carpio	M	Interrelacionalidad metodológica e interaccionalidad ontognoseológica.	Licenciatura	1997
17	David Lupaca Zegarra	M	Análisis filosófico del comunitarismo de la indianidad.	Licenciatura	1997
18	Fernando Antonio Ramos Pérez	M	Estética, pragmática y teatro: Una nueva interpretación.	Licenciatura	1997
19	Florentino Hugo Flores Laiqui	M	Pragmatismo y educación.	Licenciatura	1998
20	David Rafael Manrique Salas	M	Reflexiones para una nueva visión del mundo social y del papel del conocimiento en el desarrollo.	Licenciatura	1999
21	Rocio Janet Pacheco Fataccioli	F	En torno al carácter de la libertad individual.	Licenciatura	1999
22	Glenda Salas Huarcaya	F	Un análisis filosófico a los caprichos de Goya.	Licenciatura	1999
23	Ruth Mirihan Romero Huamaní	F	Un análisis sobre la tolerancia en la democracia.	Licenciatura	2005
24	José Luis Achata Puma	M	Ideología y acción humana.	Licenciatura	2000

25	Dámaso Godofredo Condori Taco	M	Maquiavelo y la ciencia política.	Licenciatura	2000
26	César Julio Vargas Villanueva	M	El nuevo filósofo según Nietzsche: Su formación, tareas y vigencia.	Licenciatura	2000
27	Margarita Nelida Medina Medina	F	El problema de la praxis de los valores morales en nuestra sociedad. Estudio filosófico-educativo.	Licenciatura	2001
28	Alfredo Sumi Arapa	M	Los sicuris (Filosofía a través de la estética).	Licenciatura	2001
29	Flavio Estanislao Cueva Ysme	M	Los aportes de Jean Piaget a la teoría del conocimiento.	Licenciatura	2002
30	Hector Ernesto Juárez Camargo	M	El proceso de la globalización: Un análisis desde la perspectiva de países centrales/países periféricos.	Licenciatura	2002
31	Omar Alonso Medina Salinas	M	Nietzsche y su concepción del hombre: Poiesis de una vida nueva.	Licenciatura	2002
32	Pedro Jesús Casillas Llerena	M	Crisis en la práctica de valores morales y la importancia en ella de la buena educación.	Licenciatura	2003
33	Felty Cáceres Caero	F	La emergencia de los procesos mentales.	Licenciatura	2005
34	Arnaldo Humberto Valdivia Loaiza	M	Sobre la autenticidad cultural en Salazar Bondy. Preludio de un principio atrofiado.	Licenciatura	2006
35	Juana Solaida Tamo Visa	F	Realidad, vigencia y crisis de la filosofía peruana.	Licenciatura	2007
36	Gonzalo Arturo Ávila Fernández	M	En torno a la filosofía política y el poder.	Licenciatura	2009
37	Ydalia Vargas Miranda	F	Estética en arquitectura.	Licenciatura	2010
38	Elvis Arapa Díaz	M	Pensamiento filosófico de César Guardia Mayorga. Un estudio acerca de sus aportes a la filosofía.	Licenciatura	2011
39	Felipe Andrés Lázaro Quispe	M	Sobre la concepción del método científico y su clasificación.	Licenciatura	2011
40	Richard Pierre Hinojosa Zarate	M	Concepción integradora entre la estética de Georg Lukács y Adolfo Sánchez Vázquez: Hacia una definición del arte.	Licenciatura	2013
41	Giovanna Mercedes Apaza Márquez	F	Hacia una ciudadanía transnacional. Una reflexión desde el problema de las migraciones.	Licenciatura	2014
42	Jeshira Dayana Castro Begazo	F	Ciudadanía intercultural. Reflexiones para la inclusión social.	Licenciatura	2014

ANEXO 9

TABLAS Y GRÁFICOS DE PROCESO

En esta sección se presenta las tablas y gráficos, atendiendo a los siguientes instrumentos:

Ficha de revisión documental de la enseñanza de la investigación

Guía de observación participante de la enseñanza de la investigación

Ficha de entrevista estructurada de la enseñanza de la investigación

Ficha de revisión documental de la coherencia interna

Guía de observación participante de la coherencia interna

Ficha de entrevista estructurada de la coherencia interna

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA VARIABLE ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN

A. FICHA DE REVISIÓN DOCUMENTAL DE LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN

Tabla 1

Sexo

	Metodología					
	Filosófica		Científica		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%
a) Masculino	1	100.0	0	0.0	1	50.0
b) Femenino	0	0.0	1	100.0	1	50.0
Total	1	100.0	1	100.0	2	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a los sílabos de los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 1, Sexo, se observa que la metodología filosófica es enseñada en el 100.0 % por una persona de sexo masculino; y, la metodología científica, por otro 100.0 % de sexo femenino.

Figura 1

Sexo

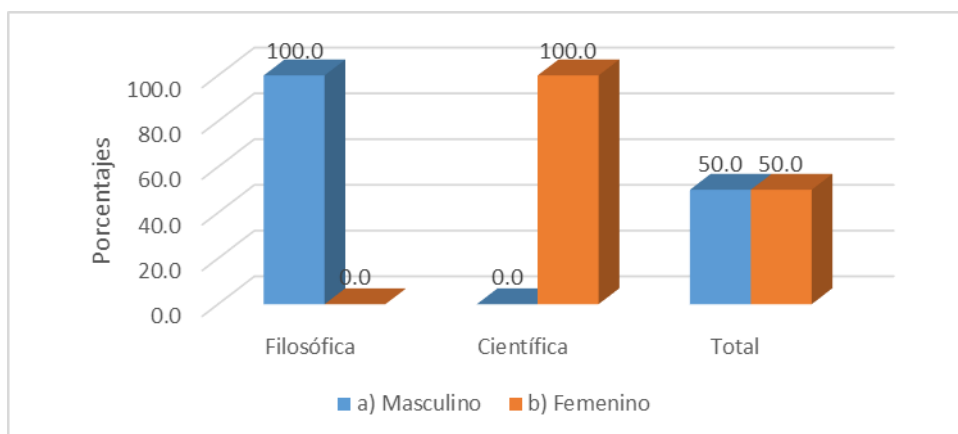


Tabla 2

Asignatura de sílabos

	fi	%
a) Metodología filosófica	1	50.0
b) Metodología de la investigación científica	1	50.0
Total	2	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a los sílabos de los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 2, Asignatura de sílabos, se observa que en el 50.0 % se denomina Metodología filosófica; y, en otro 50.0 %, metodología de la investigación científica.

Figura 3

Asignatura de sílabos

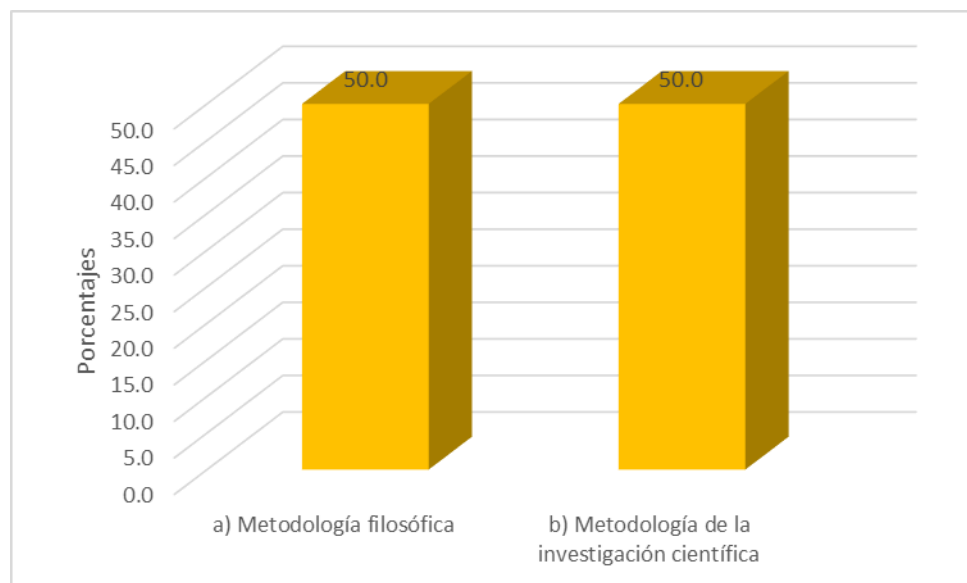


Tabla 3
Metodología filosófica

	fi	%
Concepto de método:		
a) Sí	0	0.0
b) No	1	100.0
	1	100.0
Clases de métodos filosóficos		
a) Sí	0	0.0
b) No	1	100.0
Total	100.0	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a los sílabos de los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 3, Metodología filosófica, se observa que el 100.0 % no considera el concepto de método; y, en el 100.0 %, tampoco se considera las clases de método filosóficos.

Figura 4
Metodología filosófica

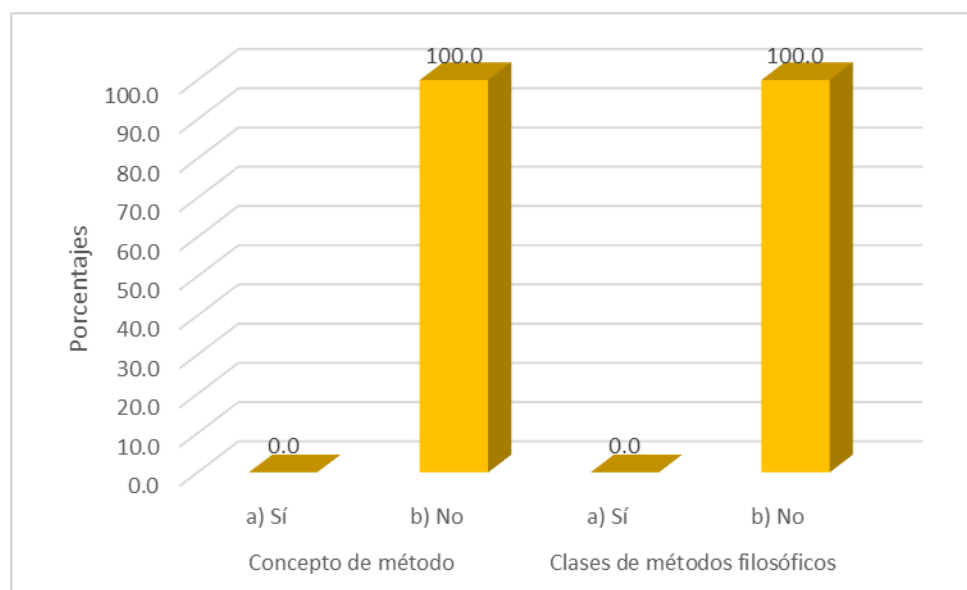


Tabla 4
Metodología de la investigación científica

	fi	%
La ciencia		
a) Sí	1	100.0
b) No	0	0.0
	1	100.0
El problema científico		
a) Sí	0	0.0
b) No	1	100.0
	0	100.0
Los objetivos		
a) Sí	0	0.0
b) No	1	100.0
	0	100.0
La justificación		
a) Sí	0	0.0
b) No	1	100.0
	1	100.0
El tipo		
a) Sí	1	100.0
b) No	0	0.0
	1	100.0
El marco de referencia		
a) Sí	1	100.0
b) No	0	0.0
	1	100.0
La hipótesis		
a) Sí	0	0.0
b) No	1	100.0
	1	100.0
Las variables		
a) Sí	1	100.0
b) No	0	0.0

	1	100.0
El diseño		
a) Sí	0	0.0
b) No	1	100.0
	1	100.0
Elaboración del proyecto		
a) Sí	1	100.0
b) No	0	0.0
	1	100.0
Esquema del informe		
a) Sí	1	100.0
b) No	0	0.0
	1	100.0
Total	1	100.0

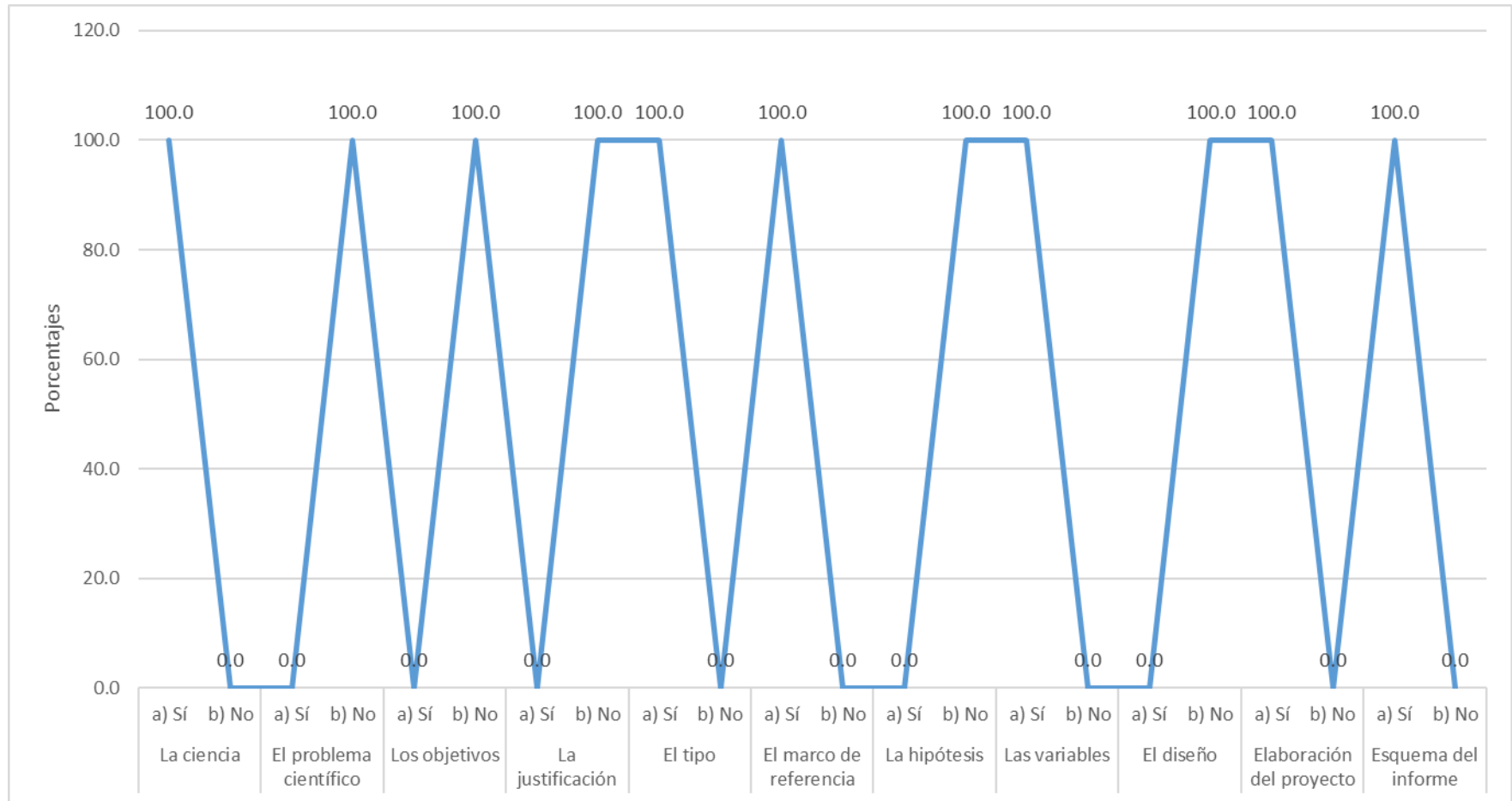
FUENTE: Instrumento aplicado a los sílabos de los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 4, Metodología de la investigación científica, se observa que en el 100.0 % sí se considera el concepto de ciencia; en el 100.0 % no se considera el problema científico; en el 100.0 % no se considera los objetivos; en el 100.0 % no se considera la justificación; en el 100.0 % sí se considera el tipo; en el 100.0 % sí se considera el marco de referencia; en el 100.0 % no se considera la hipótesis; en el 100.0 % sí se considera las variables; en el 100.0 % no se considera el diseño; en el 100.0 % sí se considera la elaboración del proyecto; y, en el 100.0 % sí se considera el esquema del informe.

Figura 4

Metodología de la investigación científica



B. GUÍA DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE DE LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN

Ficha de categorización 1

Metodología filosófica

Subindicadores	Valoración
Concepto de método	La conceptualización la concibe desde una postura positivista
Clases de métodos filosóficos	Se lo describe teóricamente; no se enseña las estrategias de su logicidad y su redacción

FUENTE: Instrumento aplicado a los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Ficha de categorización 1, Metodología filosófica, se observa que el concepto de método es esencialmente de orientación positivista; y, las clases de método filosóficos son descritos teóricamente; pero no se enseña las estrategias de su logicidad y su redacción.

Ficha de categorización 2

Metodología de la investigación científica

Subindicadores	Valoración
La ciencia	La conceptualización la concibe desde una postura positivista
El problema científico	Se lo describe teóricamente; no se enseña las estrategias de su logicidad y su redacción
Los objetivos	Se lo describe teóricamente; no se enseña las estrategias de su logicidad y su redacción
La justificación	Se lo describe teóricamente; no se enseña las estrategias de su logicidad y su redacción
El tipo	Se lo describe teóricamente; se los enlista; no enseña las estrategias de su logicidad y su redacción
El marco de referencia	Se lo describe teóricamente; se enseña las estrategias de su logicidad empero no los sistemas de redacción
La hipótesis	Se lo describe teóricamente; no se enseña las estrategias de su logicidad y su redacción
Las variables	Se lo describe teóricamente; no se enseña las estrategias de su logicidad y su redacción
El diseño	Se lo describe teóricamente; no se enseña las estrategias de su logicidad y su redacción
Elaboración del proyecto	Se lo describe teóricamente; se oferta un esquema de libre formulación.
Esquema del informe	Se lo describe teóricamente; se oferta un esquema de libre formulación.

FUENTE: Instrumento aplicado a los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Ficha de categorización 1, Metodología de la investigación científica, se observa que la enseñanza de la ciencia, el problema científico, los objetivos, la justificación, el tipo, el marco de referencia, la hipótesis, las variables, el diseño, elaboración del proyecto y el esquema del informe, en mayor medida son descritos solo teóricamente, pero no se enseña las estrategias de su logicidad ni su redacción, propiamente dichas.

C. FICHA DE ENTREVISTA ESTRUCTURADA DE LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN

Tabla 5

¿Qué es el método filosófico?

Categorización	fi	%
a) Discursivo	1	100.0
b) Didáctico	0	0.0
c) Indagación	0	0.0
Total	1	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 5, ¿Qué es el método filosófico?, se observa que en el 100.0 % se lo trata como un método discursivo.

Figura 5

¿Qué es el método filosófico?

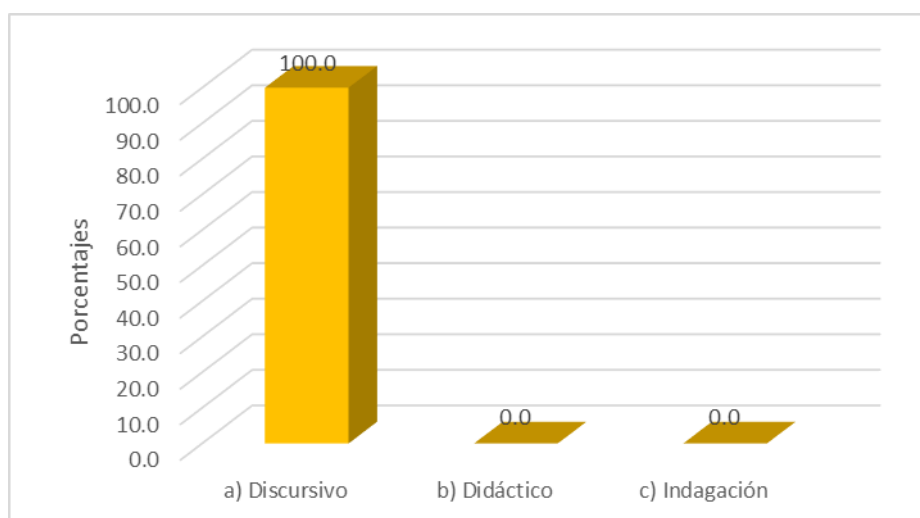


Tabla 6

¿Qué es el método científico?

Categorización	fi	%
a) Discursivo	0	0.0
b) Didáctico	0	0.0
c) Indagación	1	100.0
Total	1	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 6, ¿Qué es el método científico?, se observa que en el 100.0 % se lo considera como método de indagación.

Figura 6

¿Qué es el método científico?

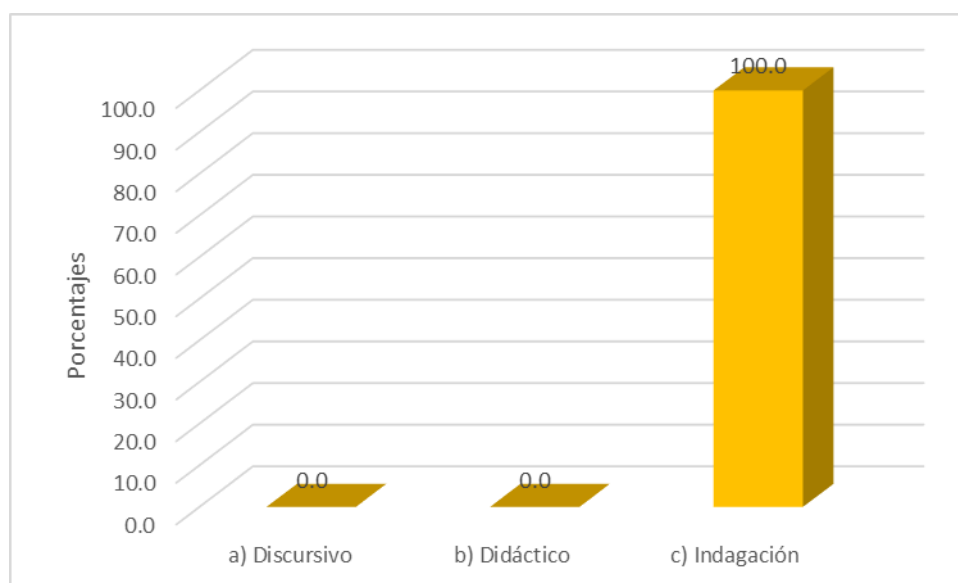


Tabla 7

¿En qué se asemeja y/o difiere el método de la filosofía y el método de la investigación científica?

Categorización	fi	%
Asemeja: Aborda la realidad	1	100.0
Total	1	100.0
Difiere: Filosofía es lo general, ciencia es particular	1	100.0
Total	1	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 7, ¿En qué se asemeja y/o difiere el método de la filosofía y el método de la investigación científica?, se observa que el 100.0 % considera que se asemeja en que aborda la realidad; y, que difiere en que la filosofía es general y la ciencia es particular, en el 100.0 %.

Figura 7

¿En qué se asemeja y/o difiere el método de la filosofía y el método de la investigación científica?

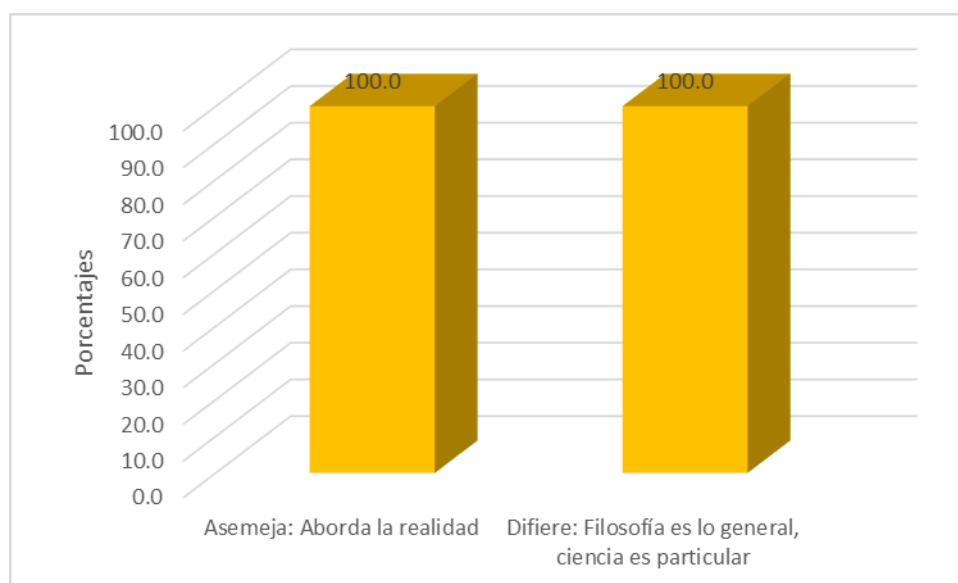


Tabla 8

Desde la perspectiva de la metodología de la investigación científica:
¿Qué es?

Categorización	fi	%
a) Bueno	0	0.0
b) Regular	0	0.0
c) Malo	1	100.0
Total	1	100.0

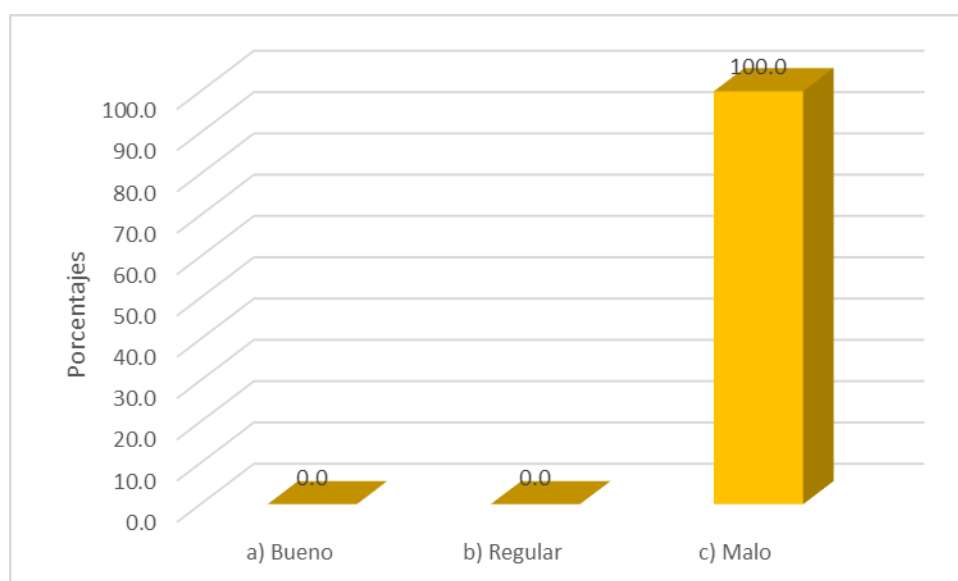
FUENTE: Instrumento aplicado a los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 8, Desde la perspectiva de la metodología de la investigación científica: ¿Qué es?, se observa que la determinación de la ciencia, el problema científico, los objetivos, la justificación, el tipo, el marco de referencia, la hipótesis, las variables, el diseño, elaboración del proyecto y el esquema del informe es nocional es malo en el 100.0 %.

Figura 8

Desde la perspectiva de la metodología de la investigación científica:
¿Qué es?



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA VARIABLE COHERENCIA INTERNA

A. FICHA DE REVISIÓN DOCUMENTAL DE LA COHERENCIA INTERNA

Tabla 9

Tesis

	fi	%
a) Bachiller	39	48.1
b) Licenciatura	42	51.9
Total	81	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a las investigaciones filosóficas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 9, Tesis, se ha encontrado el 51.9 % es de licenciatura; y, el 48.1 % es de bachiller.

Figura 9

Tesis

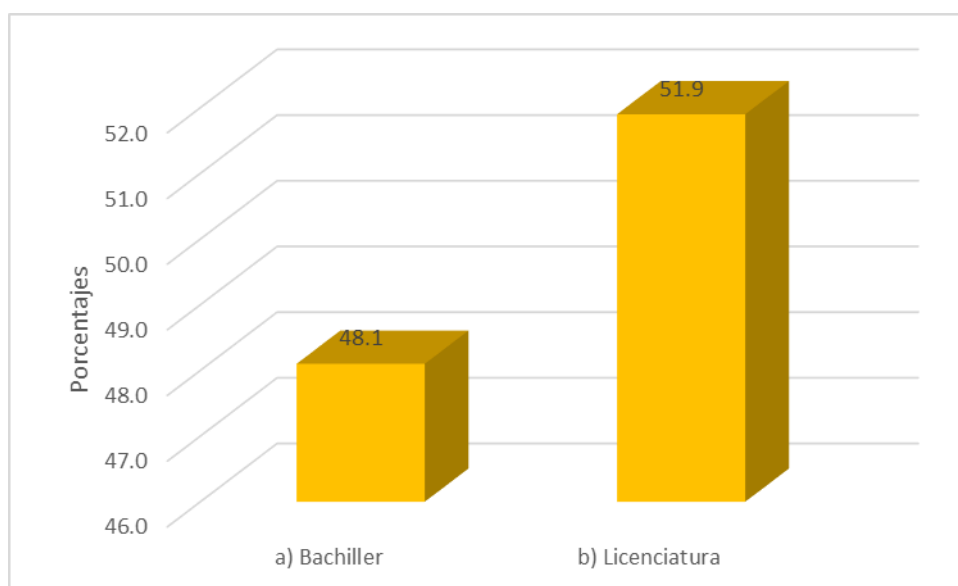


Tabla 10

Sexo

	Bachiller		Licenciatura		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%
a) Masculino	34	87.2	30	71.4	64	79.0
b) Femenino	5	12.8	12	28.6	17	21.0
Total	39	100.0	42	100.0	81	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a las investigaciones filosóficas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 10, Sexo, se observa que las tesis de bachiller son sustentadas por tesisistas de sexo masculino en el 87.2 %; y, el 12.8 %, son de sexo femenino. Las tesis de licenciatura, el 71.4 % son de sexo masculino; y, 28.6 % son de sexo femenino. En total, el 79.0 % son de sexo masculino, y el 21.0 son de sexo femenino.

Figura 10

Sexo

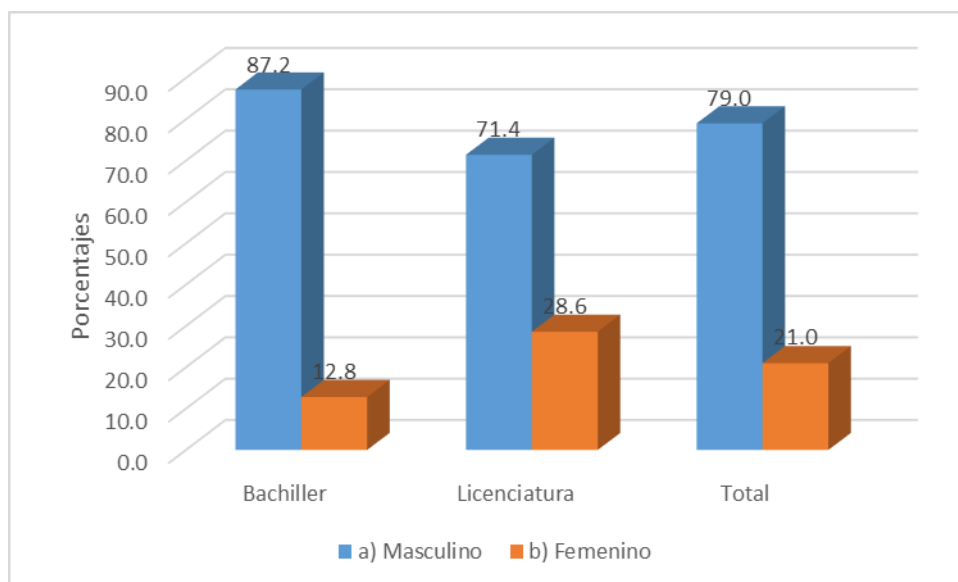


Tabla 11

Planteamiento del problema

a. Enunciado

	Bachiller		Licenciatura		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%
a) Sí y estructurado	1	2.6	1	2.4	2	2.5
b) Sí y no estructurado	0	0.0	1	2.4	1	1.2
c) No tiene	38	97.4	40	95.2	78	96.3
Total	39	100.0	42	100.0	81	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a las investigaciones filosóficas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 11, Planteamiento del problema, se observa que en las tesis de bachiller, el 97.4 % no tiene propiamente un enunciado estructurado; y, para la licenciatura, el 95.2 % tampoco tiene un enunciado estructurado. En total, en el 96.3 % carece de un enunciado estructurado.

Tabla 11

Planteamiento del problema

a. Enunciado

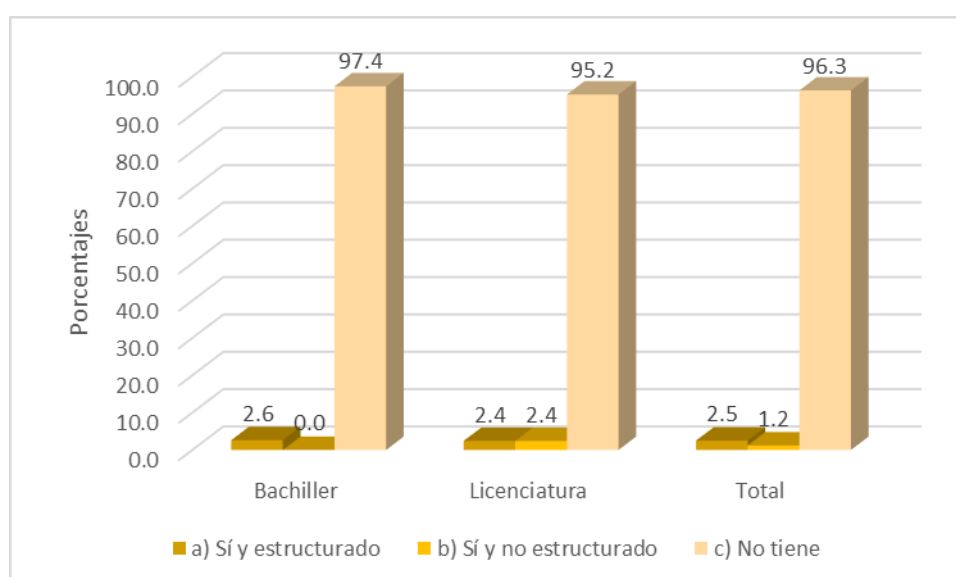


Tabla 12

Planteamiento del problema

b. Campo, área y línea

	Bachiller		Licenciatura		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%
a) Sí y estructurado	2	5.1	1	2.4	3	3.7
b) Sí y no estructurado	0	0.0	2	4.8	2	2.5
c) No tiene	37	94.9	39	92.8	76	97.8
Total	39	100.0	42	100.0	81	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a las investigaciones filosóficas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 12, Planteamiento del problema, campo, área y línea, se observa que en las tesis de bachiller, el 94.9 % no tiene; y, para la licenciatura, el 92.8 % no tiene. En total, en el 97.8 % no tiene.

Figura 12

Planteamiento del problema

b. Campo, área y línea

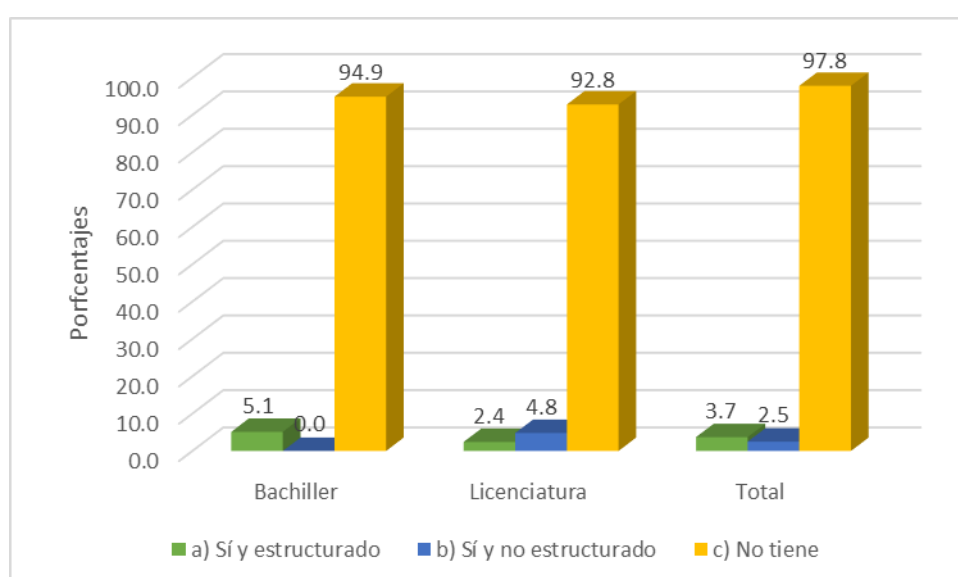


Tabla 13

Planteamiento del problema

c. Análisis de variables

	Bachiller		Licenciatura		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%
a) Sí y estructurado	1	2.6	1	2.4	2	2.5
b) Sí y no estructurado	0	0.0	0	0.0	0	0.0
c) No tiene	38	97.4	41	97.6	79	97.5
Total	39	100.0	42	100.0	81	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a las investigaciones filosóficas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 13, Planteamiento del problema, análisis de variables, se observa que en las tesis de bachiller, el 97.4 % no tiene; y, para la licenciatura, el 97.6 % no tiene. En total, en el 97.5 % no tiene.

Figura 13

Planteamiento del problema

c. Análisis de variables

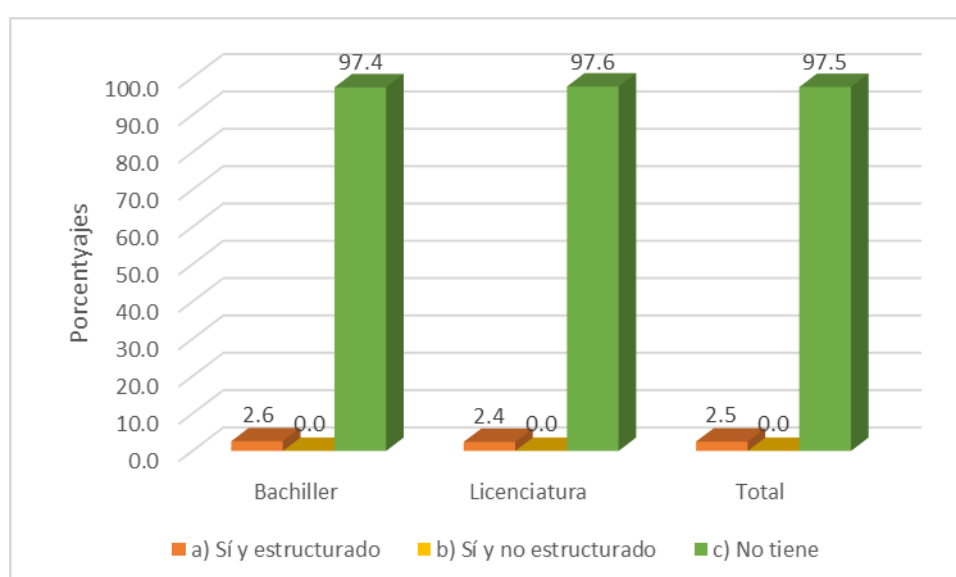


Tabla 14

Planteamiento del problema

d. Interrogantes

	Bachiller		Licenciatura		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%
a) Sí y estructurado	2	5.1	10	23.8	12	14.8
b) Sí y no estructurado	0	0.0	2	4.8	2	2.5
c) No tiene	37	94.9	30	71.4	67	82.7
Total	39	100.0	42	100.0	81	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a las investigaciones filosóficas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 14, Planteamiento del problema, interrogantes, se observa que en las tesis de bachiller, el 94.9 % no tiene; y, para la licenciatura, el 71.4 % no tiene. En total, en el 82.7 % no tiene.

Figura 14

Planteamiento del problema

d. Interrogantes

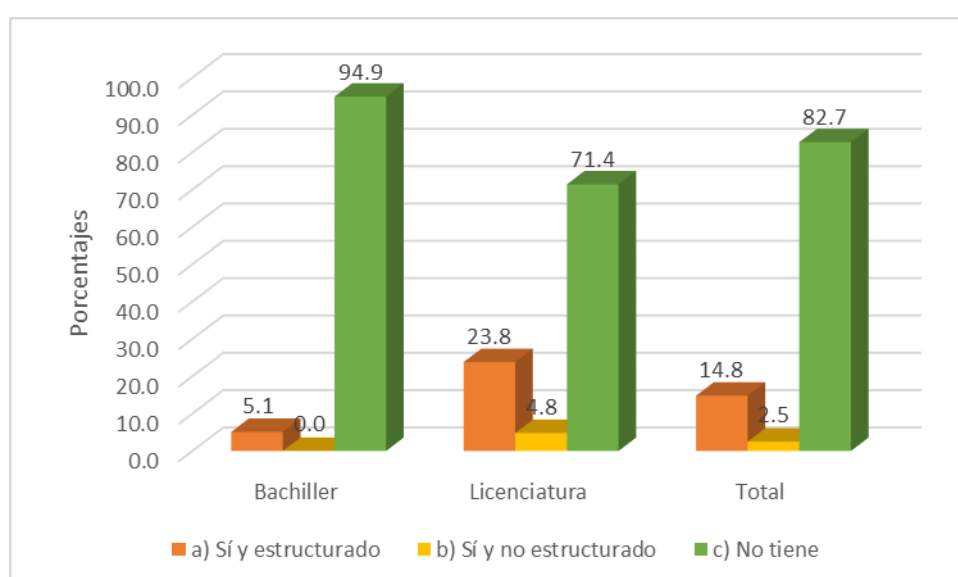


Tabla 15

Planteamiento del problema

e. Clases

	Bachiller		Licenciatura		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%
a) Sí y estructurado	1	2.6	1	2.4	2	2.5
b) Sí y no estructurado	0	0.0	0	0.0	0	0.0
c) No tiene	38	97.4	41	97.6	79	97.5
Total	39	100.0	42	100.0	81	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a las investigaciones filosóficas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 15, Planteamiento del problema, clases, se observa que en las tesis de bachiller, el 97.4 % no tiene; y, para la licenciatura, el 97.6 % no tiene. En total, en el 97.5 % no tiene.

Figura 15

Planteamiento del problema

e. Clases

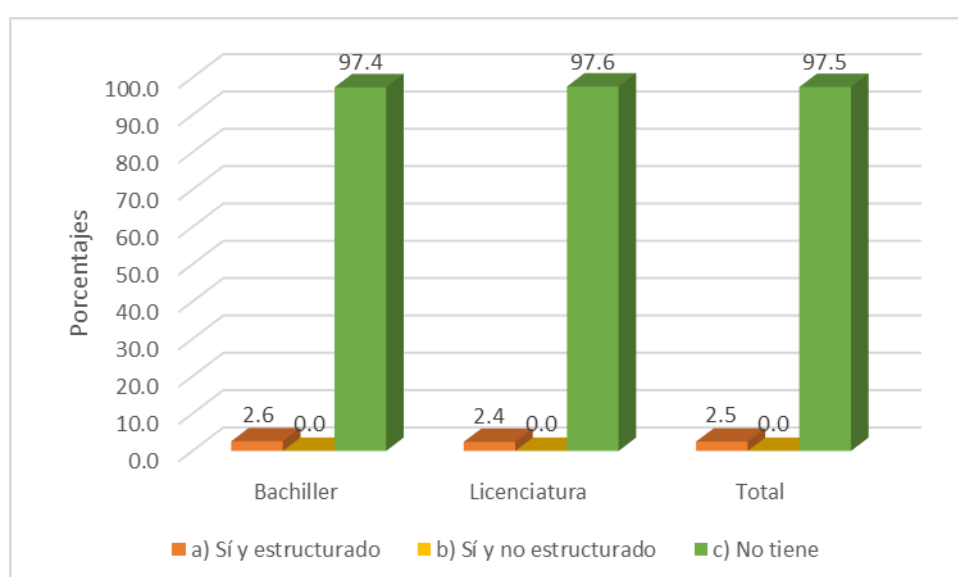


Tabla 16

Planteamiento del problema

f. Tipo

	Bachiller		Licenciatura		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%
a) Sí y estructurado	1	2.6	1	2.4	2	2.5
b) Sí y no estructurado	0	0.0	1	2.4	1	1.2
c) No tiene	38	97.4	40	95.2	78	96.3
Total	39	100.0	42	100.0	81	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a las investigaciones filosóficas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 16, Planteamiento del problema, tipo, se observa que en las tesis de bachiller, el 97.4 % no tiene; y, para la licenciatura, el 95.2 % no tiene. En total, en el 96.3 % no tiene.

Figura 16

Planteamiento del problema

f. Tipo

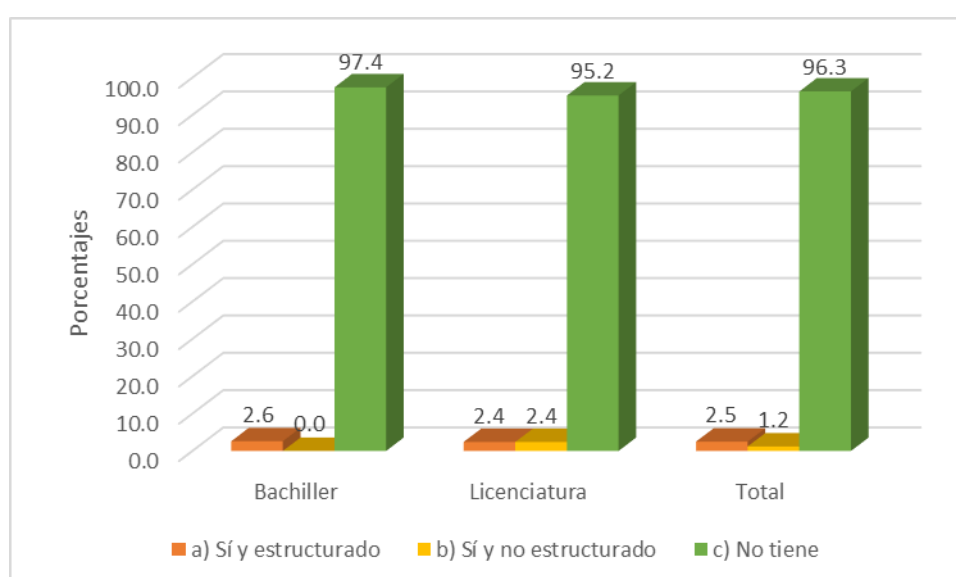


Tabla 17

Planteamiento del problema

g. Nivel

	Bachiller		Licenciatura		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%
a) Sí y estructurado	1	2.6	1	2.4	2	2.5
b) Sí y no estructurado	0	0.0	0	0.0	0	0.0
c) No tiene	38	97.4	41	97.6	79	97.5
Total	39	100.0	42	100.0	81	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a las investigaciones filosóficas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 17, Planteamiento del problema, nivel, se observa que en las tesis de bachiller, el 97.4 % no tiene; y, para la licenciatura, el 97.6 % no tiene. En total, en el 97.5 % no tiene.

Figura 17

Planteamiento del problema

g. Nivel

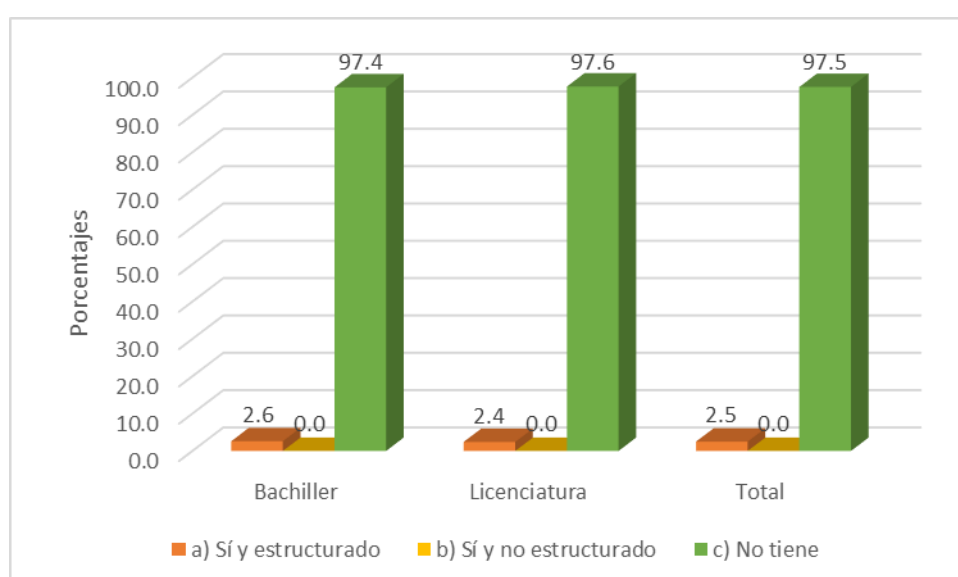


Tabla 18

Planteamiento del problema

h. Justificación

	Bachiller		Licenciatura		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%
a) Sí y estructurado	1	2.6	7	16.7	8	9.9
b) Sí y no estructurado	0	0.0	1	2.4	1	1.2
c) No tiene	38	97.4	34	81.0	72	88.9
Total	39	100.0	42	100.0	81	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a las investigaciones filosóficas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 18, Planteamiento del problema, justificación, se observa que en las tesis de bachiller, el 97.4 % no tiene; y, para la licenciatura, el 81.0 % no tiene. En total, en el 88.9 % no tiene.

Figura 18

Planteamiento del problema

h. Justificación

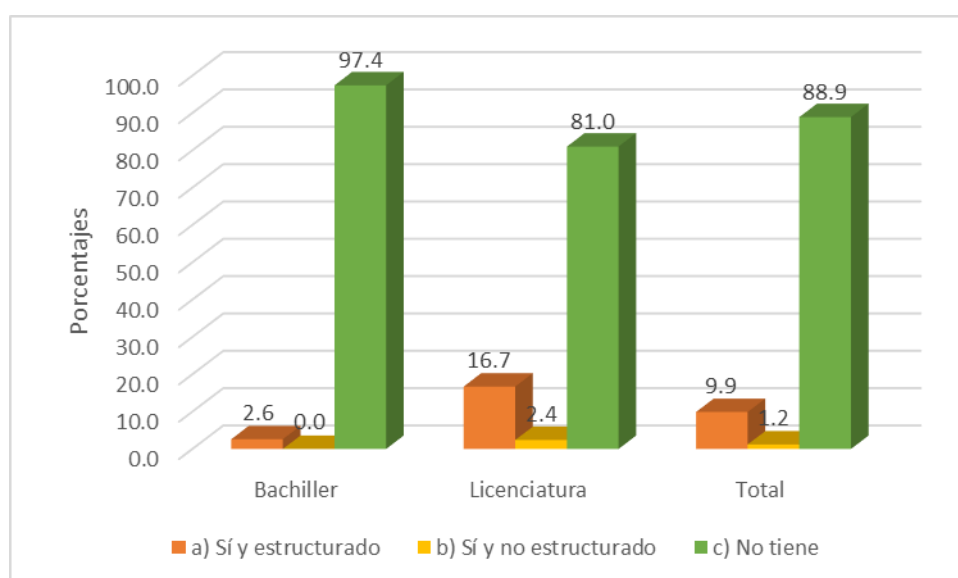


Tabla 19

Planteamiento del problema

i. Objetivos

	Bachiller		Licenciatura		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%
a) Sí y estructurado	11	28.2	18	42.9	29	35.8
b) Sí y no estructurado	0	0.0	0	0.0	0	0.0
c) No tiene	28	71.8	24	57.1	52	64.2
Total	39	100.0	42	100.0	81	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a las investigaciones filosóficas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 19, Planteamiento del problema, objetivos, se observa que en las tesis de bachiller, el 71.8 % no tiene; y, para la licenciatura, el 57.1 % no tiene. En total, en el 64.2 % no tiene.

Figura 19

Planteamiento del problema

i. Objetivos

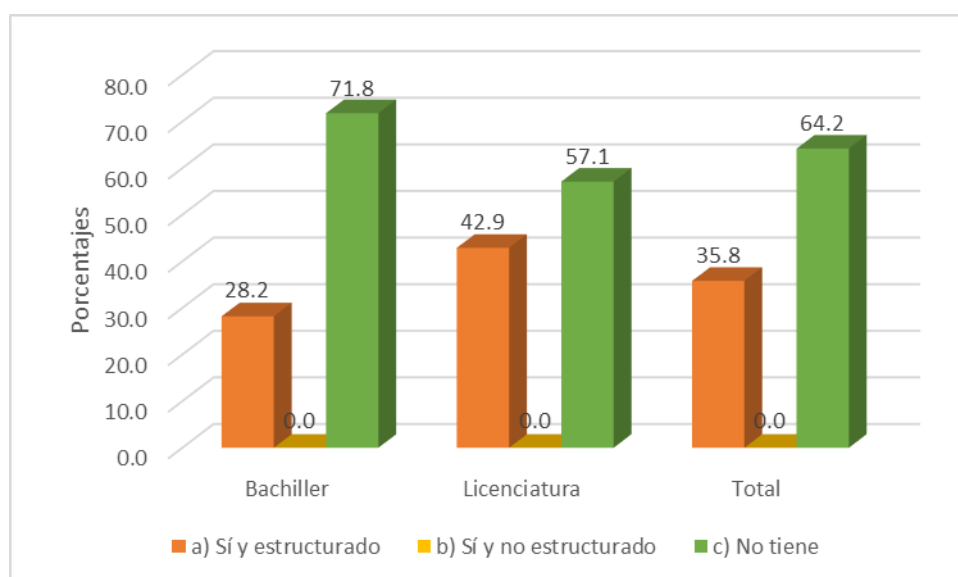


Tabla 20

Planteamiento del problema

j. Hipótesis

	Bachiller		Licenciatura		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%
a) Sí y estructurado	2	5.1	14	33.3	16	19.8
b) Sí y no estructurado	0	0.0	0	0.0	0	0.0
c) No tiene	37	94.9	28	66.7	65	80.2
Total	39	100.0	42	100.0	81	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a las investigaciones filosóficas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 20, Planteamiento del problema, hipótesis, se observa que en las tesis de bachiller, el 94.9 % no tiene; y, para la licenciatura, el 66.7 % no tiene. En total, en el 80.2 % no tiene.

Figura 20

Planteamiento del problema

j. Hipótesis

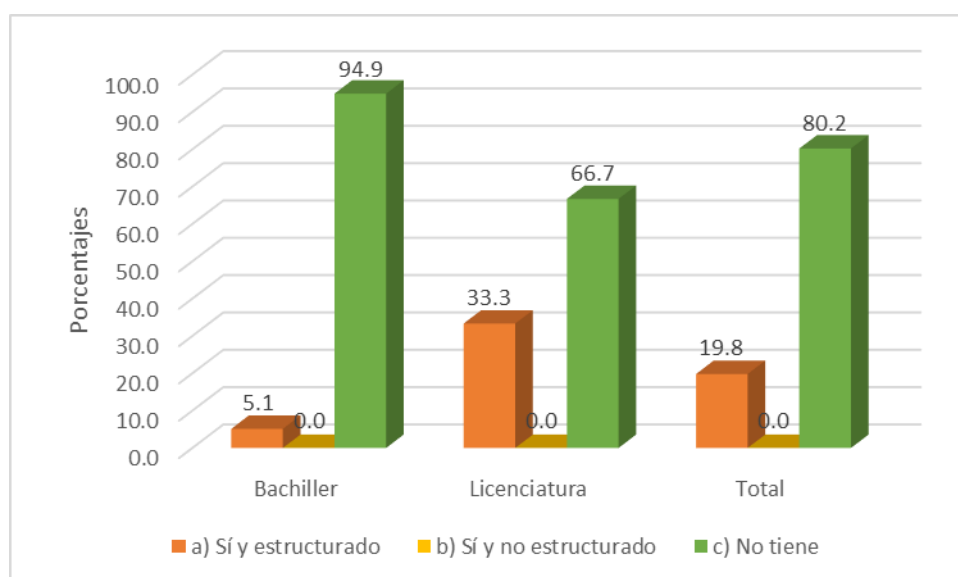


Tabla 21

Planteamiento del problema

k. Definición de términos

	Bachiller		Licenciatura		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%
a) Sí y estructurado	1	2.6	3	7.1	4	4.9
b) Sí y no estructurado	0	0.0	0	0.0	0	0.0
c) No tiene	38	97.4	39	92.9	77	95.1
Total	39	100.0	42	100.0	81	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a las investigaciones filosóficas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 21, Planteamiento del problema, definición de términos, se observa que en las tesis de bachiller, el 97.4 % no tiene; y, para la licenciatura, el 92.9 % no tiene. En total, en el 95.1 % no tiene.

Figura 21

Planteamiento del problema

k. Definición de términos

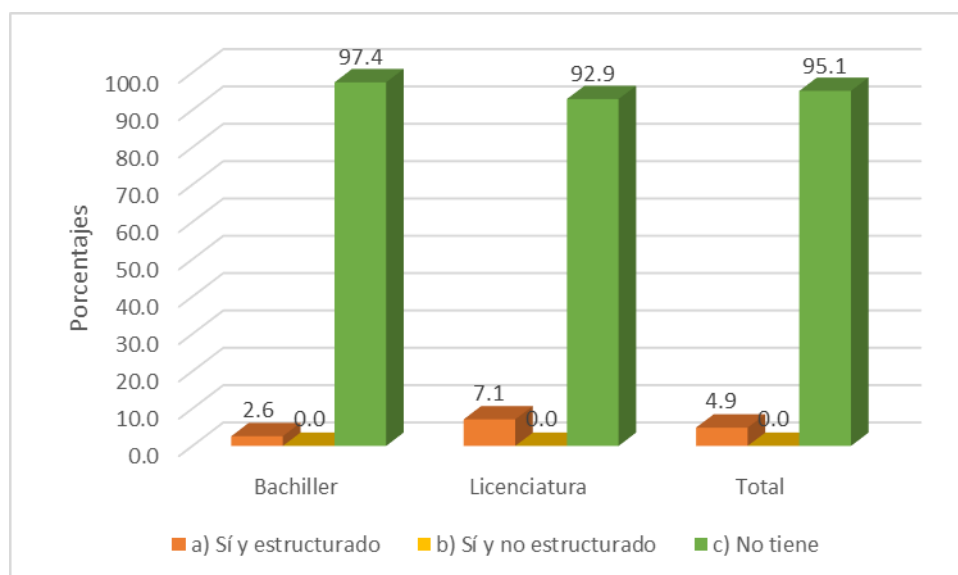


Tabla 22

Marco teórico

a. Requisitos de forma: Sistema de citas

	Bachiller		Licenciatura		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%
a) Sí, con coherencia	2	4.9	2	5.6	4	5.2
b) Sí, sin coherencia	0	0.0	0	0.0	0	0.0
c) No tiene	6	15.4	0	0.0	6	7.4
Total	41	100.0	36	100.0	77	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a las investigaciones filosóficas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 22, Marco teórico, requisitos de forma: Sistema de citas, se observa que en las tesis de bachiller, el 95.1 % no tiene; y, para la licenciatura, el 94.4 % no tiene. En total, en el 94.8 % no tiene.

Figura 22

Marco teórico

a. Requisitos de forma: Sistema de citas

		Grado		Total
		Bachiller	Licencia	
o0	¿Vancouver?	1	0	1
		2,6%	0,0%	1,2%
	Al final de párrafo	1	0	1
		2,6%	0,0%	1,2%
	APA	1	2	3
		2,6%	4,8%	3,7%
	apa, POCO MAL	0	1	1
		0,0%	2,4%	1,2%
	Libre	1	0	1
		2,6%	0,0%	1,2%

	Ninguna	6	0	6
		15,4%	0,0%	7,4%
	Ninguno	0	1	1
		0,0%	2,4%	1,2%
	pp	0	18	18
		0,0%	42,9%	22,2%
	PP	19	10	29
		48,7%	23,8%	35,8%
	Vancouver	10	10	20
		25,6%	23,8%	24,7%
Total		39	42	81
		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 23

Marco teórico

b. Requisitos de fondo: Pertinente al título

	Bachiller		Licenciatura		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%
a) Sí, con pertinencia	39	100.0	40	95.2	79	97.5
b) Sí, sin pertinencia	0	0.0	0	0.0	0	0.0
c) No tiene	0	0.0	2	4.8	2	2.5
Total	33	100.0	42	100.0	81	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a las investigaciones filosóficas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 23, Marco teórico, Requisitos de fondo: Pertinente al título, se observa que en las tesis de bachiller, el 100.0 % sí tiene; y, para la licenciatura, el 95.2 % sí tiene. En total, en el 97.5 % sí tiene.

Figura 23

Marco teórico

b. Requisitos de fondo: Pertinente al título

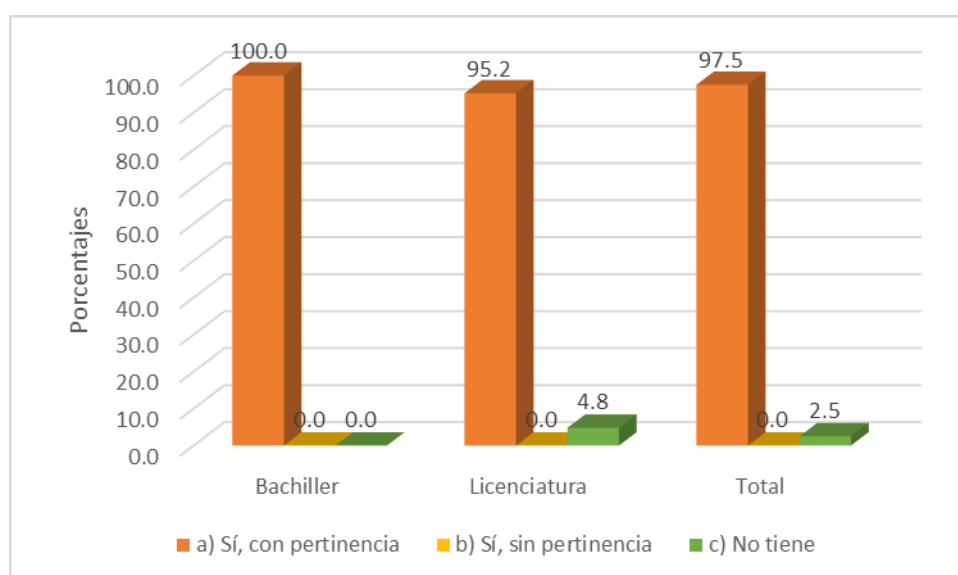


Tabla 24

Planteamiento metodológico

a. Método

	Bachiller		Licenciatura		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%
a) Sí	1	2.4	1	2.8	2	2.6
b) No tiene	40	97.6	35	97.2	75	97.4
Total	41	100.0	36	100.0	77	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a las investigaciones filosóficas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 24, Planteamiento metodológico, métodos, se observa que en las tesis de bachiller, el 97.6 % no tiene; y, para la licenciatura, el 97.2 % no tiene. En total, en el 97.4 % no tiene.

Figura 24

Planteamiento metodológico

a. Método

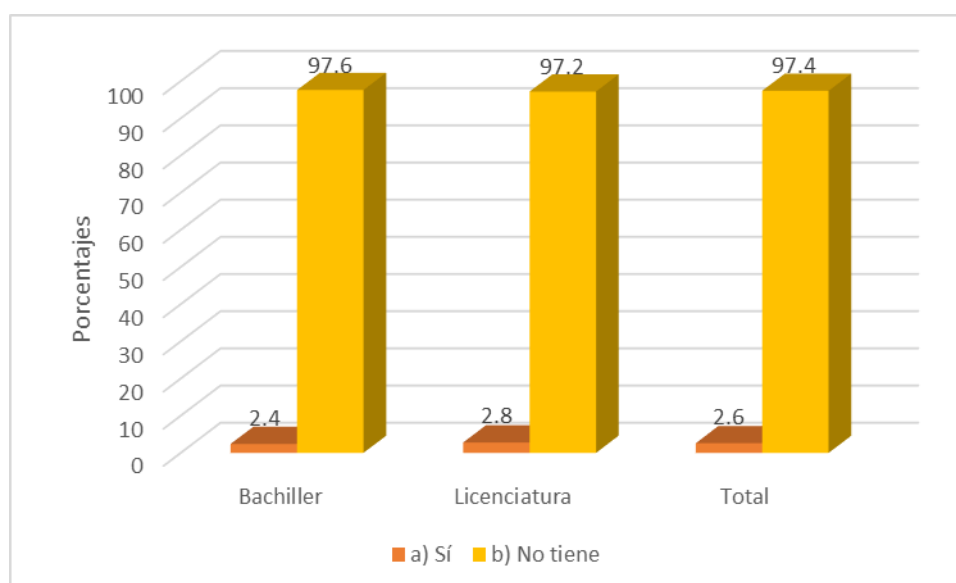


Tabla 25
Planteamiento metodológico
b. Diseño

	Bachiller		Licenciatura		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%
a) Sí	1	2.6	1	2.4	2	2.5
b) No tiene	38	97.4	41	97.6	79	97.5
Total	39	100.0	42	100.0	81	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a las investigaciones filosóficas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 25, Planteamiento metodológico, diseño, se observa que en las tesis de bachiller, el 97.4 % no tiene; y, para la licenciatura, el 97.6 % no tiene. En total, en el 97.5 % no tiene.

Figura 25
Planteamiento metodológico
b. Diseño

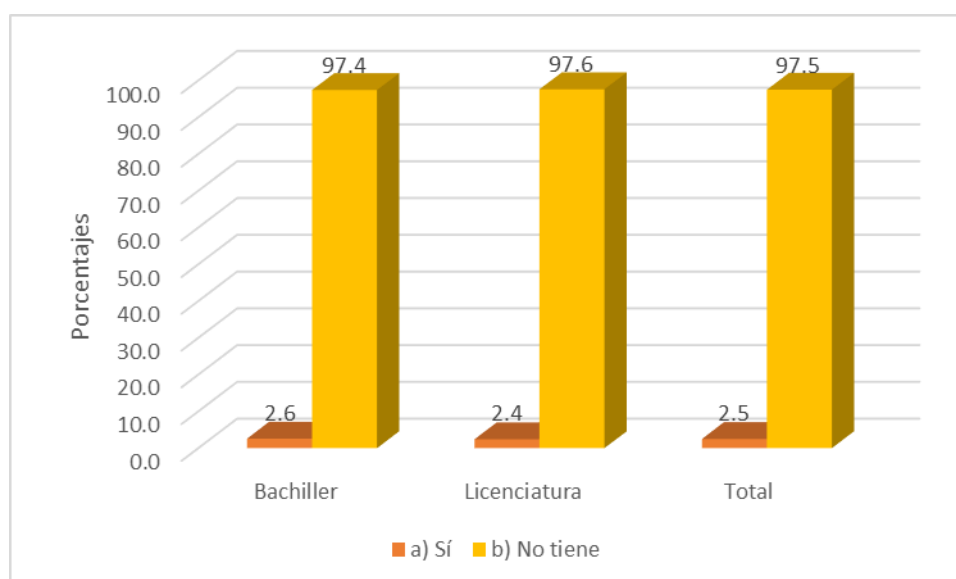


Tabla 26

Planteamiento metodológico

c. Técnicas

	Bachiller		Licenciatura		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%
a) Sí	2	5.1	1	2.4	3	3.7
b) No tiene	37	94.9	41	97.6	78	96.3
Total	39	100.0	42	100.0	81	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a las investigaciones filosóficas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 26, Planteamiento metodológico, técnicas, se observa que en las tesis de bachiller, el 94.9 % no tiene; y, para la licenciatura, el 97.6 % no tiene. En total, en el 96.3 % no tiene.

Figura 26

Planteamiento metodológico

c. Técnicas

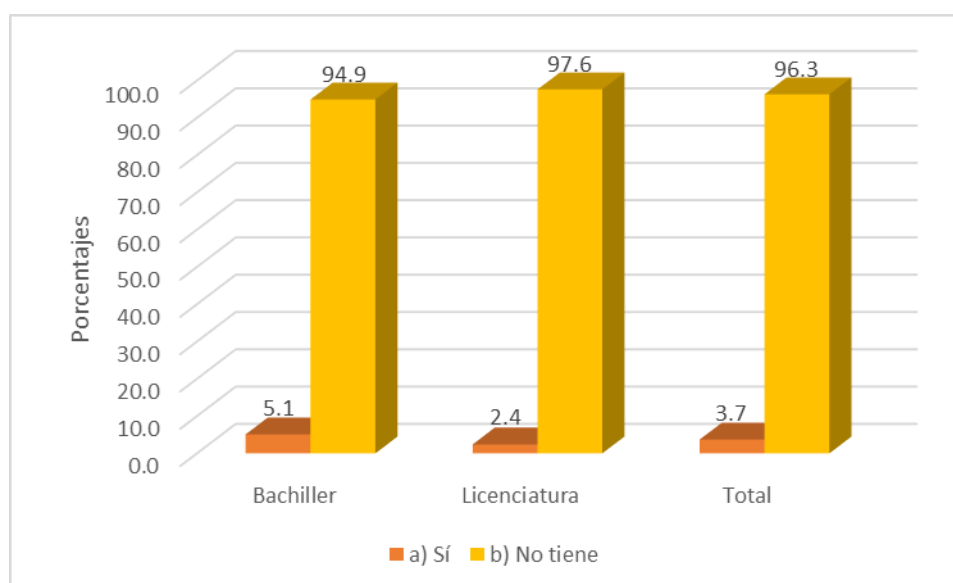


Tabla 27

Planteamiento metodológico

d. Instrumentos

	Bachiller		Licenciatura		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%
a) Sí	1	2.4	1	2.8	2	2.6
b) No tiene	40	97.6	35	97.2	75	97.4
Total	41	100.0	36	100.0	77	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a las investigaciones filosóficas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 27, Planteamiento metodológico, instrumentos, se observa que en las tesis de bachiller, el 97.6 % no tiene; y, para la licenciatura, el 97.2 % no tiene. En total, en el 97.4 % no tiene.

Figura 27

Planteamiento metodológico

d. Instrumentos

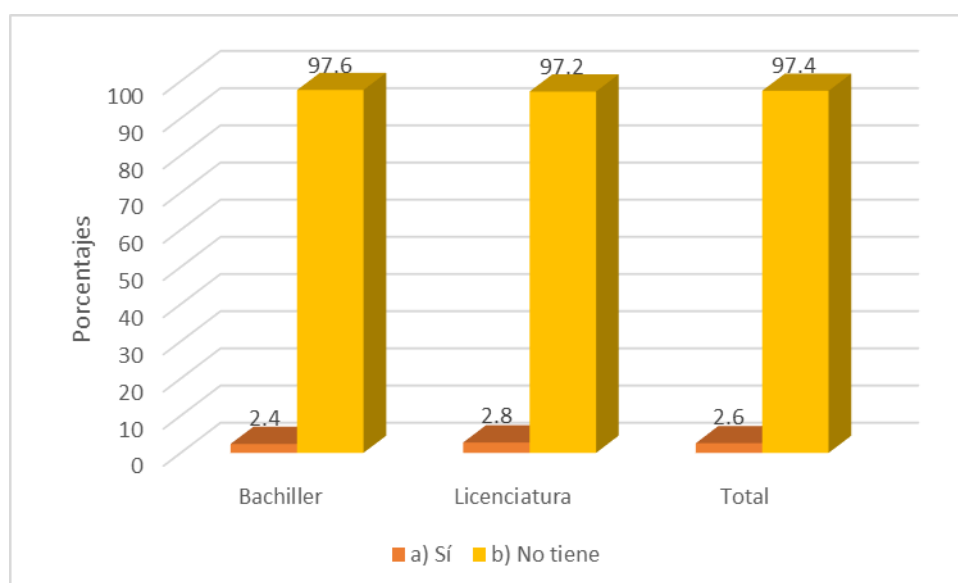


Tabla 28

Planteamiento metodológico

e. Ubicación espacial

	Bachiller		Licenciatura		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%
a) Sí	1	2.4	1	2.8	2	2.6
b) No tiene	40	97.6	35	97.2	75	97.4
Total	41	100.0	36	100.0	77	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a las investigaciones filosóficas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 28, Planteamiento metodológico, ubicación espacial, se observa que en las tesis de bachiller, el 97.6 % no tiene; y, para la licenciatura, el 97.2 % no tiene. En total, en el 97.4 % no tiene.

Figura 28

Planteamiento metodológico

e. Ubicación espacial

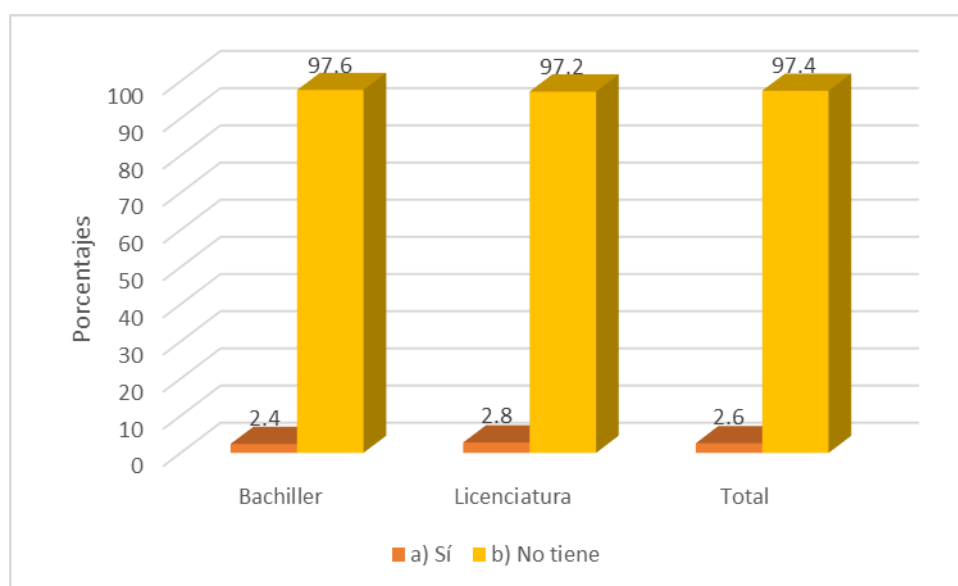


Tabla 29

Planteamiento metodológico

f. Ubicación temporal

	Bachiller		Licenciatura		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%
a) Sí	1	2.4	1	2.8	2	2.6
b) No tiene	40	97.6	35	97.2	75	97.4
Total	41	100.0	36	100.0	77	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a las investigaciones filosóficas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 29, Planteamiento metodológico, ubicación temporal, se observa que en las tesis de bachiller, el 97.6 % no tiene; y, para la licenciatura, el 97.2 % no tiene. En total, en el 97.4 % no tiene.

Figura 29

Planteamiento metodológico

f. Ubicación temporal

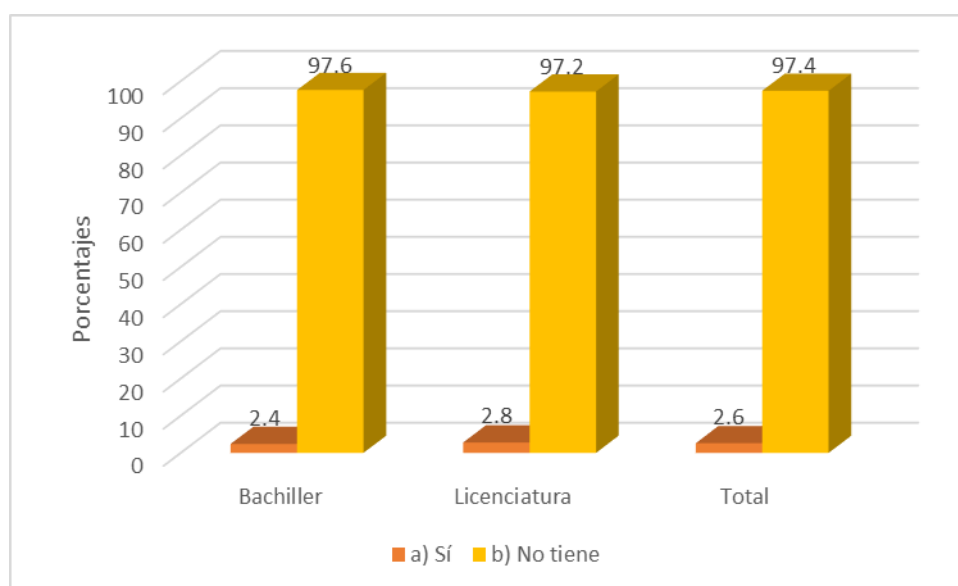


Tabla 30

Planteamiento metodológico

g. Unidades de estudio

	Bachiller		Licenciatura		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%
a) Sí	1	2.4	1	2.8	2	2.6
b) No tiene	40	97.6	35	97.2	75	97.4
Total	41	100.0	36	100.0	77	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a las investigaciones filosóficas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 30, Planteamiento metodológico, unidades de estudio, se observa que en las tesis de bachiller, el 97.6 % no tiene; y, para la licenciatura, el 97.2 % no tiene. En total, en el 97.4 % no tiene.

Figura 30

Planteamiento metodológico

g. Unidades de estudio

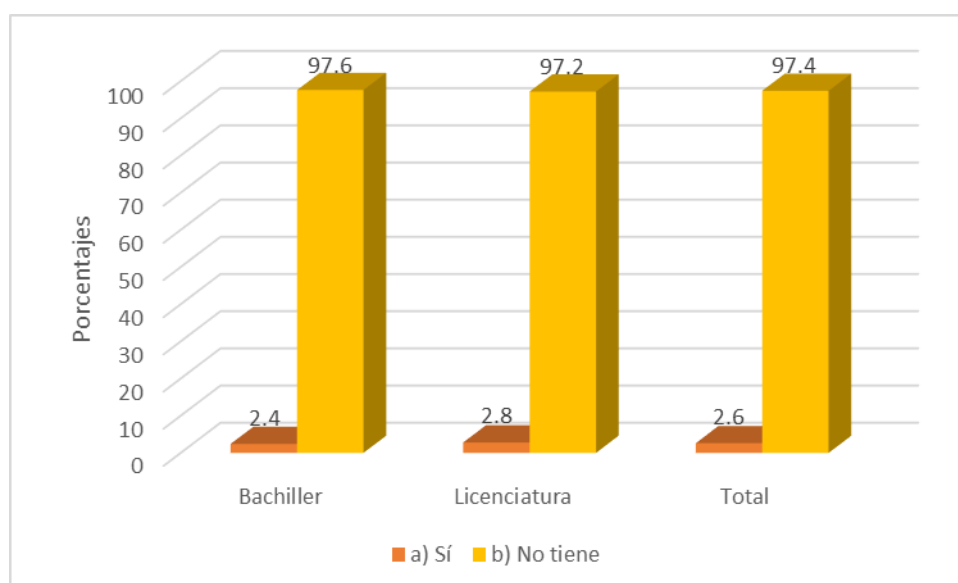


Tabla 31

Planteamiento metodológico

h. Estrategias de recolección de datos

	Bachiller		Licenciatura		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%
a) Sí	1	2.4	1	2.8	2	2.6
b) No tiene	40	97.6	35	97.2	75	97.4
Total	41	100.0	36	100.0	77	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a las investigaciones filosóficas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 31, Planteamiento metodológico, estrategia de recolección de datos, se observa que en las tesis de bachiller, el 97.6 % no tiene; y, para la licenciatura, el 97.2 % no tiene. En total, en el 97.4 % no tiene.

Figura 31

Planteamiento metodológico

h. Estrategias de recolección de datos

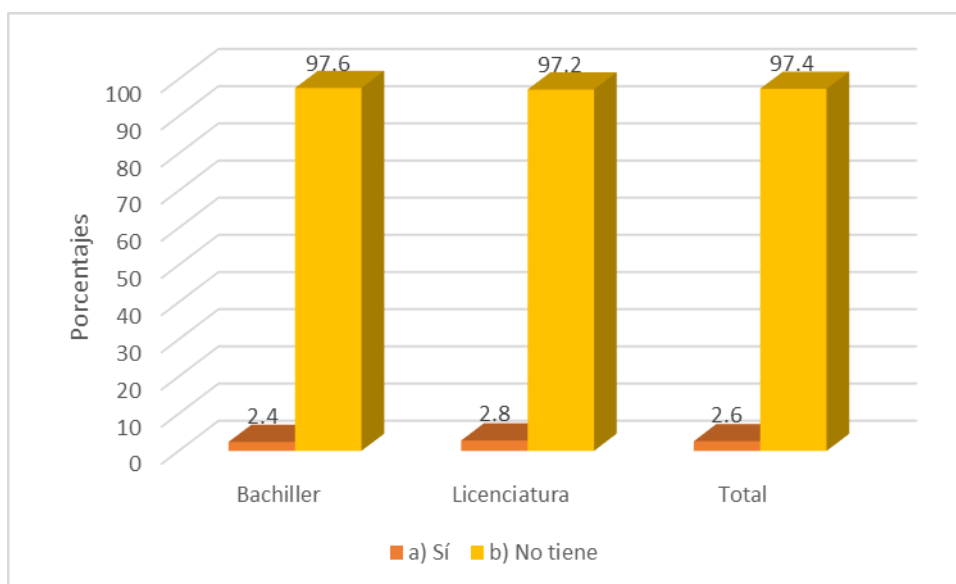


Tabla 32

Planteamiento metodológico

i. Estrategias de procesamiento de datos

	Bachiller		Licenciatura		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%
a) Sí	1	2.4	1	2.8	2	2.6
b) No tiene	40	97.6	35	97.2	75	97.4
Total	41	100.0	36	100.0	77	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a las investigaciones filosóficas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 32, Planteamiento metodológico, estrategias de procesamiento de datos, se observa que en las tesis de bachiller, el 97.6 % no tiene; y, para la licenciatura, el 97.2 % no tiene. En total, en el 97.4 % no tiene.

Figura 32

Planteamiento metodológico

i. Estrategias de procesamiento de datos

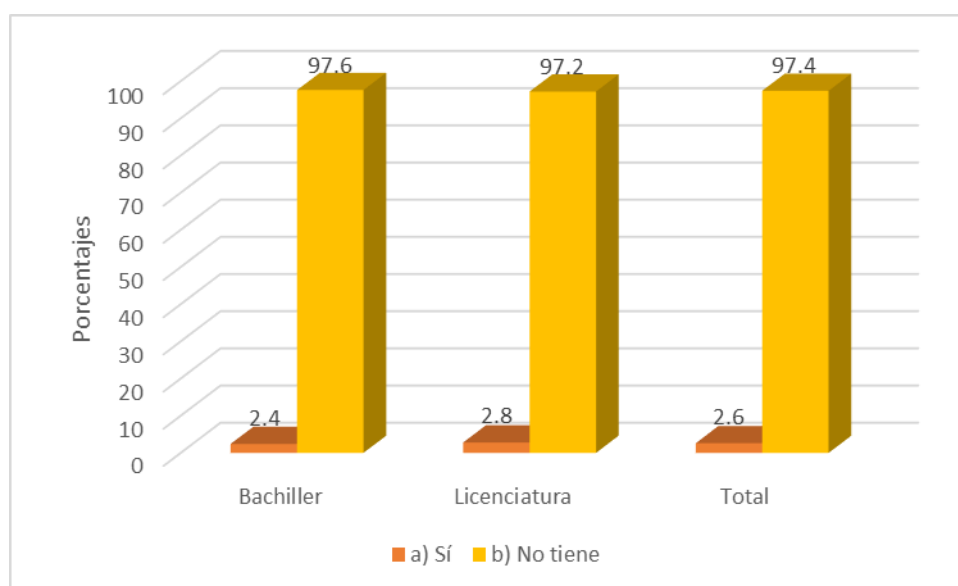


Tabla 33

Resultados

a. Presentación

	Bachiller		Licenciatura		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%
a) Sí	35	85.4	33	89.2	67	87.0
b) No presenta	6	14.6	4	10.8	10	13.0
Total	41	100.0	36	100.0	77	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a las investigaciones filosóficas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 33, Resultados, presentación, se observa que en las tesis de bachiller, el 85.4 % sí; y, para la licenciatura, el 89.2 % no tiene. En total, en el 87.0 % sí.

Figura 33

Resultados

a. Presentación

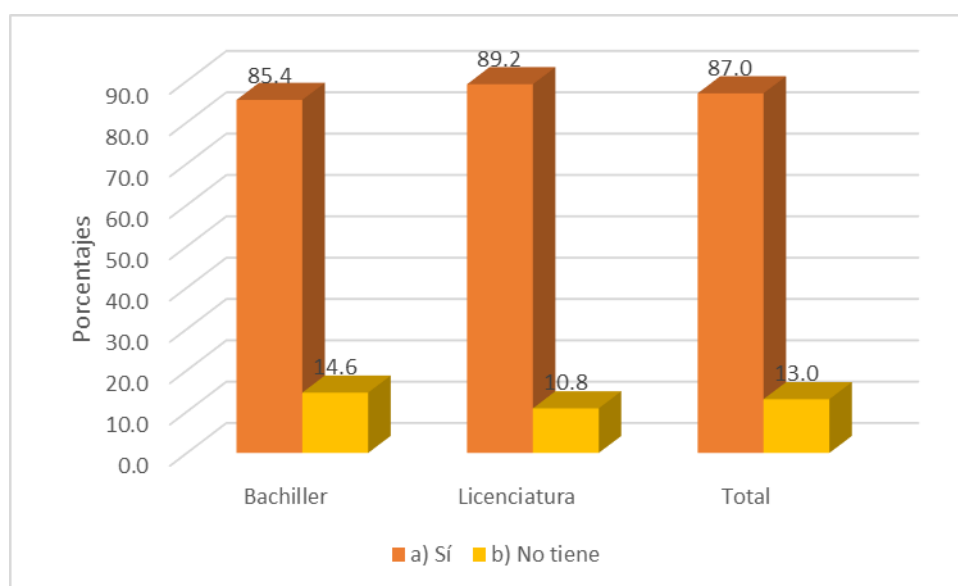


Tabla 34

Resultados

b. Análisis / Interpretación

	Bachiller		Licenciatura		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%
a) Sí	2	4.9	4	11.1	6	7.8
b) Sí, sin análisis	10	24.4	9	25.0	19	24.7
c) No presenta	29	70.7	23	63.9	52	67.5
Total	41	100.0	36	100.0	77	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a las investigaciones filosóficas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 34, Resultados, análisis / interpretación, se observa que en las tesis de bachiller, el 70.7 % no presenta; y, para la licenciatura, el 63.9 % no presenta. En total, en el 67.5 % no presenta.

Figura 34

Resultados

b. Análisis / Interpretación

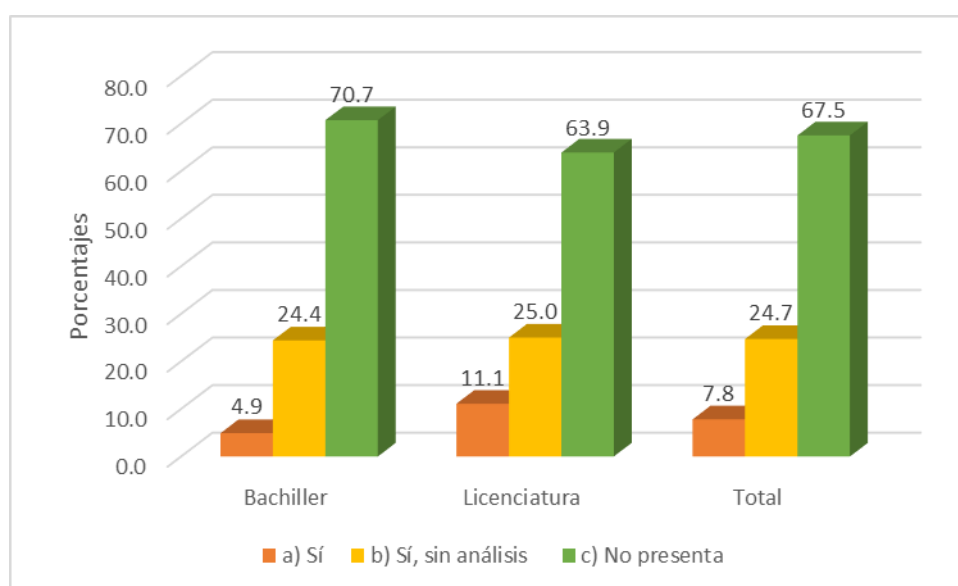


Tabla 35

Conclusiones

a. Presentación

	Bachiller		Licenciatura		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%
a) Sí	37	90.2	34	94.4	71	92.2
b) No presenta	4	9.8	2	5.6	6	7.8
Total	41	100.0	36	100.0	77	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a las investigaciones filosóficas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 35, Conclusiones, presentación, se observa que en las tesis de bachiller, el 90.2 % sí; y, para la licenciatura, el 94.4 % sí. En total, en el 92.2 % sí.

Figura 35

Conclusiones

a. Presentación

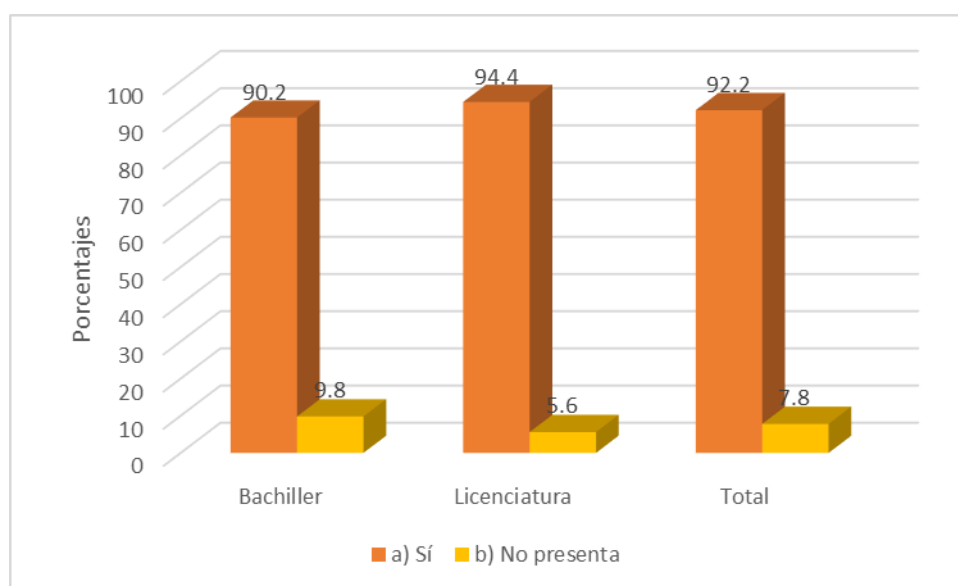


Tabla 36

Conclusiones

b. Análisis / Interpretación

	Bachiller		Licenciatura		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%
a) Sí	4	9.8	2	5.6	6	7.8
b) Sí, sin análisis	0	0.0	0	0.0	0	0.0
c) No presenta	37	90.2	34	94.4	71	92.2
Total	41	100.0	36	100.0	77	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a las investigaciones filosóficas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 36, Conclusiones, análisis / interpretación, se observa que en las tesis de bachiller, el 90.2 % no presenta; y, para la licenciatura, el 94.4 % no presenta. En total, en el 92.2 % no presenta.

Figura 36

Conclusiones

b. Análisis / Interpretación

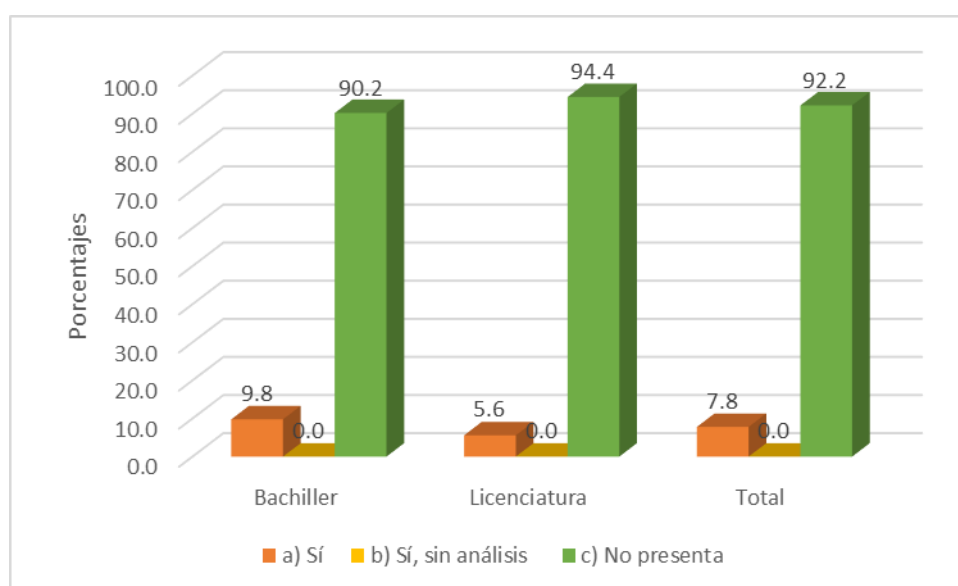


Tabla 37
Recomendaciones
a. Presentación

	Bachiller		Licenciatura		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%
a) Sí	37	90.2	34	94.4	71	92.2
b) No presenta	4	9.8	2	5.6	6	7.8
Total	41	100.0	36	100.0	77	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a las investigaciones filosóficas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 37, Recomendaciones, presentación, se observa que en las tesis de bachiller, el 90.2 % sí; y, para la licenciatura, el 94.4 % sí. En total, en el 92.2 % sí.

Figura 37
Recomendaciones
a. Presentación

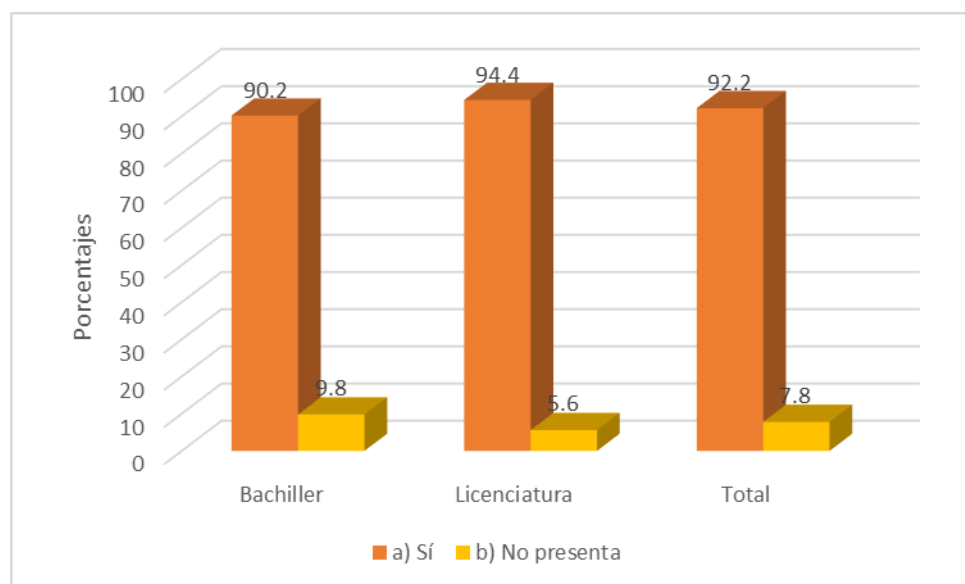


Tabla 38

Recomendaciones

b. Análisis / Interpretación

	Bachiller		Licenciatura		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%
a) Sí	4	9.8	2	5.6	6	7.8
b) Sí, sin análisis	0	0.0	0	0.0	0	0.0
c) No presenta	37	90.2	34	94.4	71	92.2
Total	41	100.0	36	100.0	77	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a las investigaciones filosóficas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 38, Recomendaciones, análisis /interpretación, se observa que en las tesis de bachiller, el 90.2 % no presenta; y, para la licenciatura, el 94.4 % no presenta. En total, en el 92.2 % no presenta.

Figura 38

Recomendaciones

b. Análisis / Interpretación

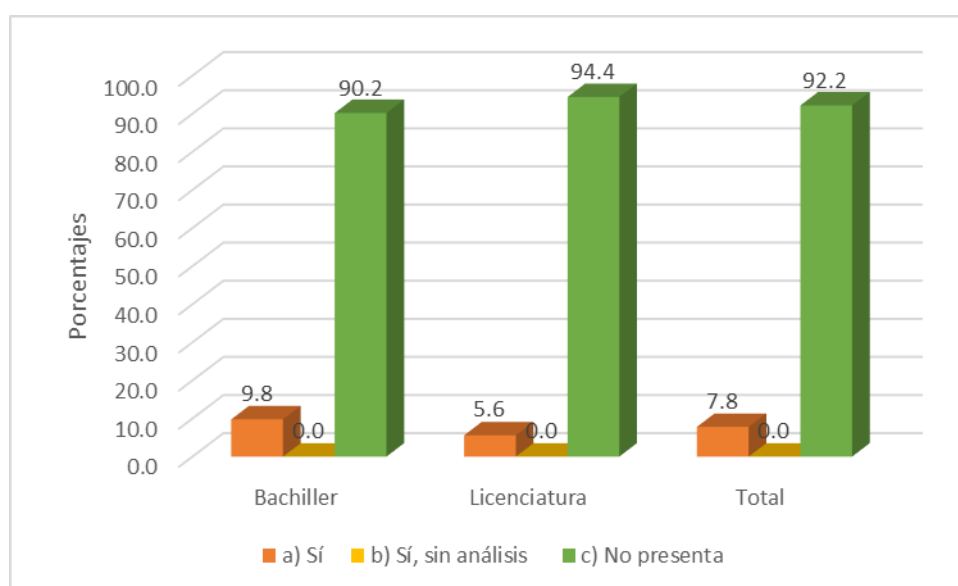


Tabla 39

Anexos

a. Presentación

	Bachiller		Licenciatura		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%
a) Sí	2	4.9	2	5.6	4	5.2
b) No presenta	39	95.1	34	94.4	73	94.8
Total	41	100.0	36	100.0	77	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a las investigaciones filosóficas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 39, Anexos, presentación, se observa que en las tesis de bachiller, el 95.1 % no presenta; y, para la licenciatura, el 94.4 % no presenta. En total, en el 94.8 % no presenta.

Figura 39

Anexos

a. Presentación

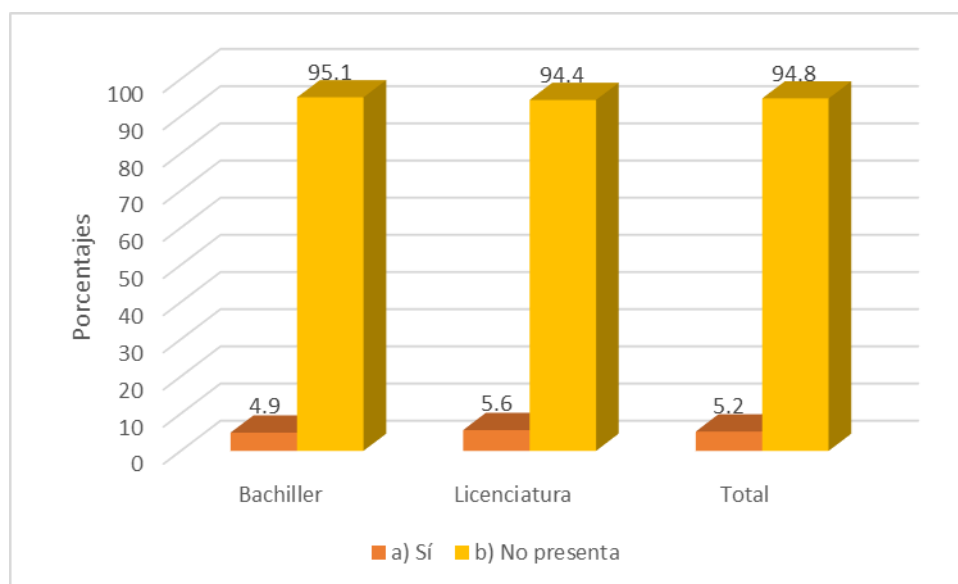


Tabla 40

Anexos

b. Pertinencia

	Bachiller		Licenciatura		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%
a) Sí	2	4.9	2	5.6	4	5.2
b) No pertinente	39	95.1	34	94.4	73	94.8
Total	41	100.0	36	100.0	77	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a las investigaciones filosóficas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

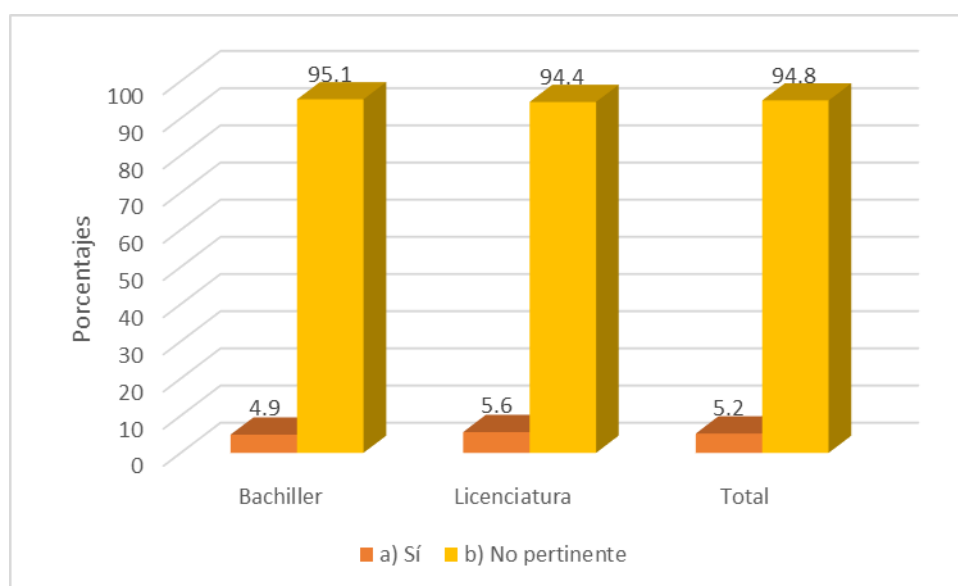
ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 40, Anexos, pertinencia, se observa que en las tesis de bachiller, el 95.1 % no pertinente; y, para la licenciatura, el 94.4 % no pertinente. En total, en el 94.8 % no pertinente.

Figura 40

Anexos

b. Pertinencia



B. GUÍA DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE DE LA COHERENCIA INTERNA

Ficha de categorización 3

Planteamiento teórico

Subindicadores	Valoración
Enunciado	Presente Noción, sin estructura.
Campo, área y línea	Sin noción.
Análisis de variables	Sin noción.
Interrogantes	Moderada noción.
Clase	Sin noción.
Tipo	Sin noción.
Nivel	Sin noción.
Justificación	Moderada noción.
Objetivos	Baja noción.
Hipótesis	Sin noción.
Definición de términos	Sin noción.

FUENTE: Instrumento aplicado a los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Ficha de categorización 3, Planteamiento teórico, se observa que el tesista tiene idea de lo que es el enunciado, pero carece de información para formularla estructural y completamente, no hay ni siquiera noción de campo, área y línea, alguna noción del análisis de variables, hay noción de las interrogantes, casi ninguna de la clase, del tipo y del nivel, alguna idea de la justificación, los objetivos y la hipótesis, ninguna de la definición de términos.

Ficha de categorización 4

Marco teórico

Subindicadores	Valoración
Requisitos de forma:	Sí, sin coherencia.
Requisitos de fondo:	Sí, sin pertinencia.

FUENTE: Instrumento aplicado a los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Ficha de categorización 4, Marco teórico, se observa que los tesisistas suelen cumplir los requisito de forma, pero sin coherencia; y, en cuanto a los requisitos de fondo, sí pero sin pertinencia.

Ficha de categorización 5

Planteamiento metodológico

Subindicadores	Valoración
Método	Acercamiento conceptual.
Diseño	Acercamiento nocional.
Técnicas	Acercamiento nocional.
Instrumentos	Acercamiento nocional.
Ubicación espacial	Acercamiento nocional.
Ubicación temporal	Acercamiento nocional.
Unidades de estudio	Acercamiento nocional.
Estrategias de recolección de datos	Acercamiento nocional.
Estrategias de procesamiento de datos	Acercamiento nocional.

FUENTE: Instrumento aplicado a los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Ficha de categorización 5, Planteamiento metodológico, se observa que en cuanto al método, el diseño, las técnicas, los instrumentos, la ubicación espacial, la ubicación temporal, las unidades de estudio, las estrategias de recolección de datos y las estrategias de procesamiento de datos el acercamiento es casi totalmente nocional.

Ficha de categorización 6

. ¿Qué es o qué son?

Subindicadores	Valoración
Resultados	Acercamiento estructural.
Conclusiones	Acercamiento estructural.
Recomendaciones	Acercamiento estructural.
Anexos	Acercamiento nocional.

FUENTE: Instrumento aplicado a los docentes de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Ficha de categorización 6, ¿Qué es o qué son?, se observa que a los resultados, las conclusiones, las recomendaciones el acercamiento es completamente estructural; y, para los anexos hay un acercamiento nocional.

C. FICHA DE ENTREVISTA ESTRUCTURADA DE LA COHERENCIA INTERNA

Tabla 41

Planteamiento teórico

a. Enunciado

	fi	%
a) Sí sabe	4	40.0
b) No sabe	6	60.0
Total	10	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a los tesisistas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 41, Planteamiento teórico, enunciado, se observa que el 60.0 % no sabe; y, el 40.0 % sí sabe.

Figura 41

Planteamiento teórico

a. Enunciado

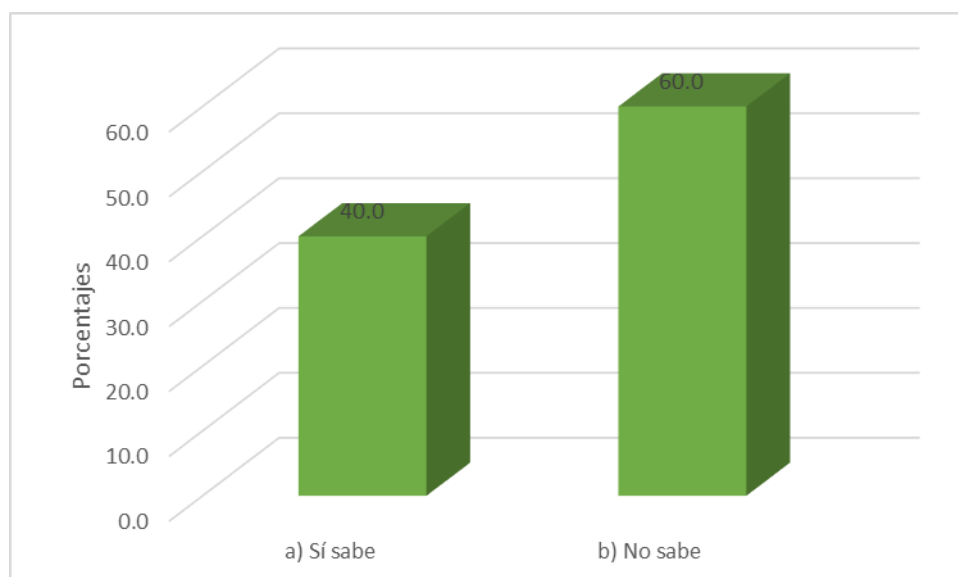


Tabla 42

Planteamiento teórico

b. Campo, área y línea

	fi	%
a) Sí sabe	1	10.0
b) No sabe	9	90.0
Total	10	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a los tesis de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 42, Planteamiento teórico, campo, área y línea, se observa que el 90.0 % sí sabe; y, el 10.0 % no sabe.

Figura 42

Planteamiento teórico

b. Campo, área y línea

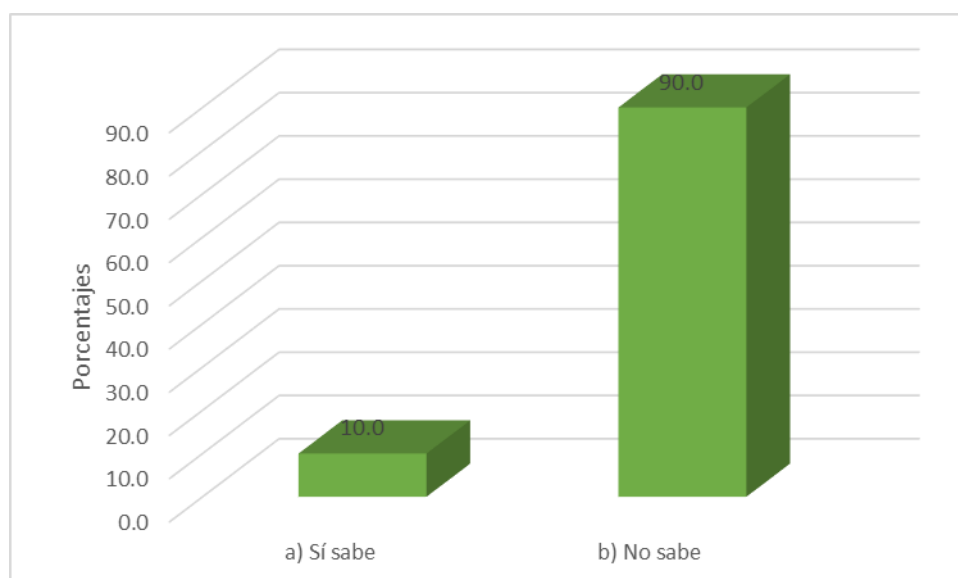


Tabla 43

Planteamiento teórico

c. Análisis de variables

	fi	%
a) Sí sabe	3	30.0
b) No sabe	7	70.0
Total	10	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a los tesis de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 43, Planteamiento teórico, análisis de variables, se observa que el 70.0 % no sabe; y, el 30.0 % sí sabe.

Figura 43

Planteamiento teórico

c. Análisis de variables

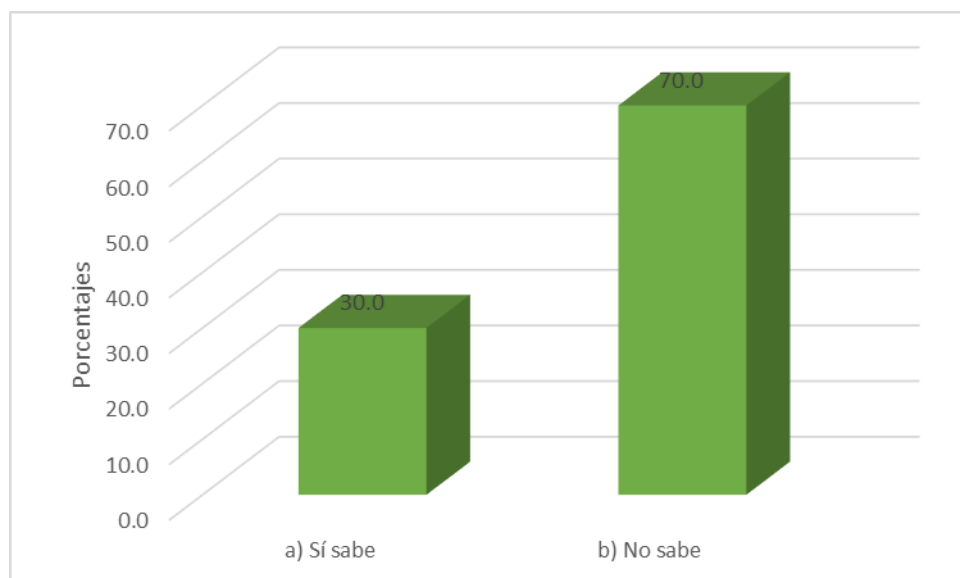


Tabla 44

Planteamiento teórico

d. Interrogantes

	fi	%
a) Sí sabe	3	30.0
b) No sabe	7	70.0
Total	10	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a los tesis de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 44, Planteamiento teórico, interrogantes, se observa que el 70.0 % no sabe; y, el 30.0 % sí sabe.

Figura 44

Planteamiento teórico

d. Interrogantes

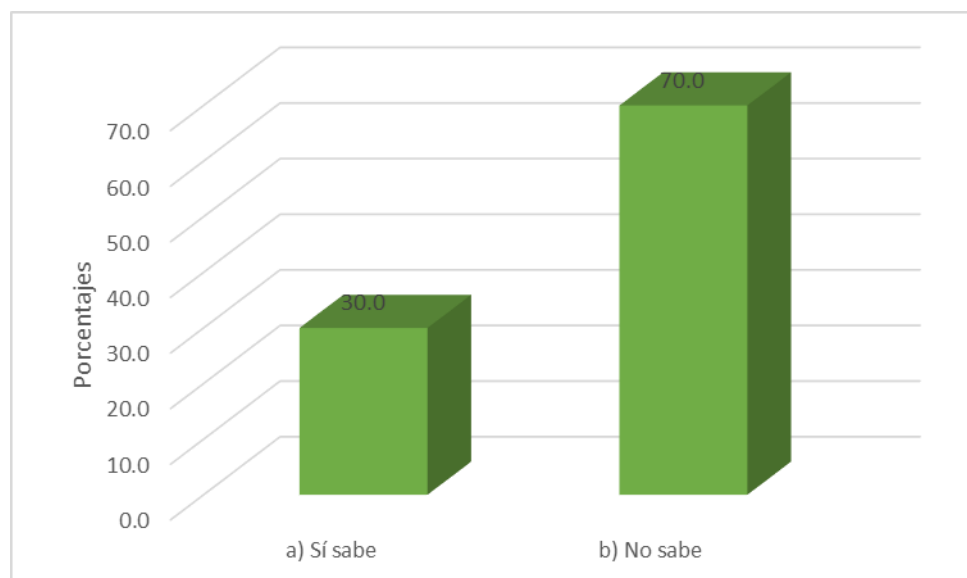


Tabla 45

Planteamiento teórico

e. Clase

	fi	%
a) Sí sabe	1	10.0
b) No sabe	9	90.0
Total	10	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a los tesisas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 45, Planteamiento teórico, clase, se observa que el 90.0 % no sabe; y, el 10.0 % sí sabe.

Figura 45

Planteamiento teórico

e. Clase

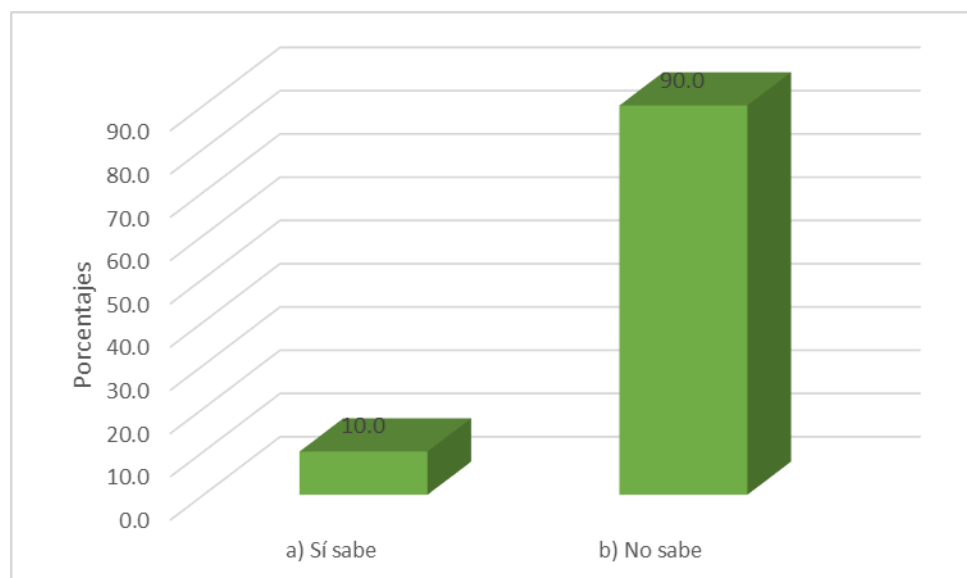


Tabla 46

Planteamiento teórico

f. Tipo

	fi	%
a) Sí sabe	1	10.0
b) No sabe	9	90.0
Total	10	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a los tesisas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 46, Planteamiento teórico, tipo, se observa que el 90.0 % no sabe; y, el 10.0 % sí sabe.

Figura 46

Planteamiento teórico

f. Tipo

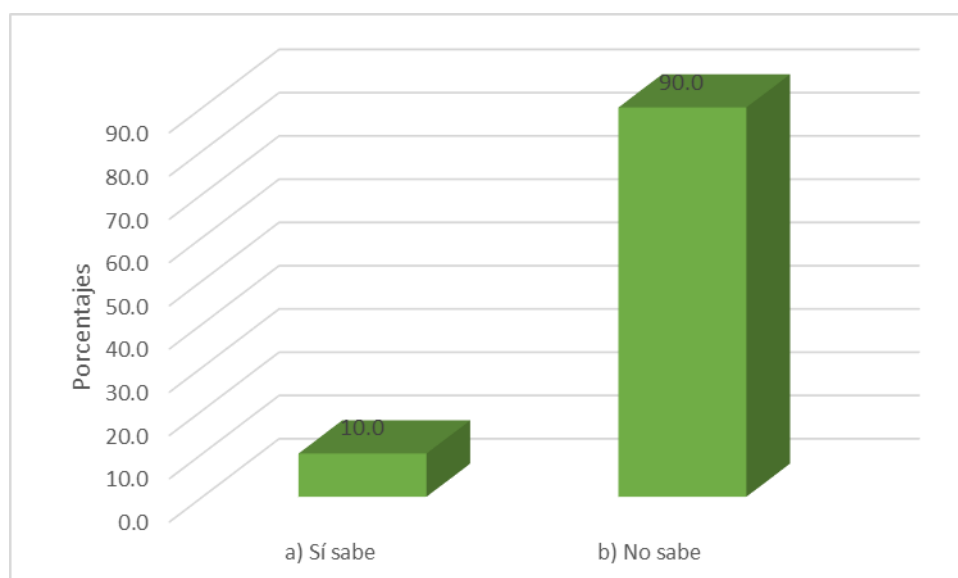


Tabla 47

Planteamiento teórico

g. Nivel

	fi	%
a) Sí sabe	1	10.0
b) No sabe	9	90.0
Total	10	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a los tesisas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 47, Planteamiento teórico, nivel, se observa que el 90.0 % no sabe; y, el 10.0 % sí sabe.

Figura 47

Planteamiento teórico

g. Nivel

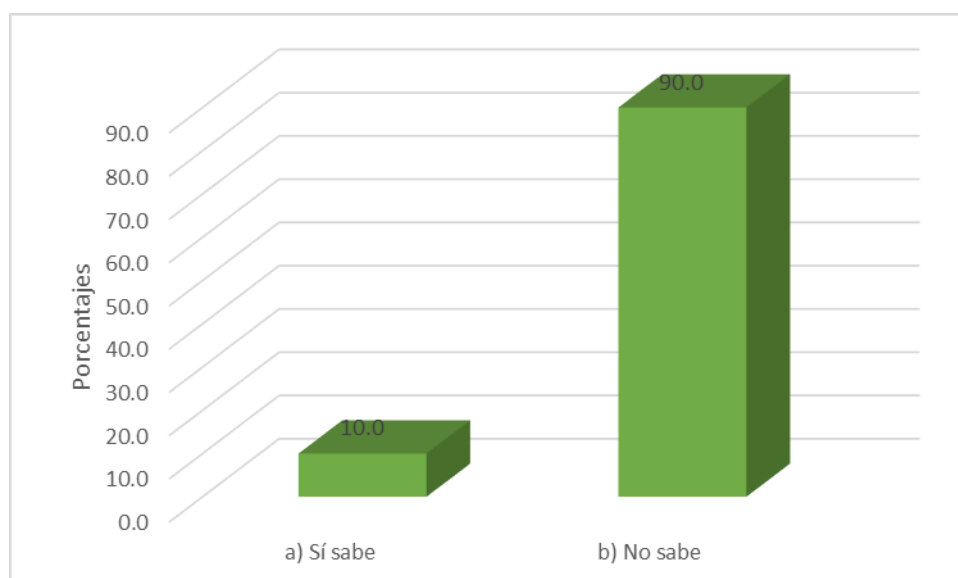


Tabla 48

Planteamiento teórico

h. Justificación

	fi	%
a) Sí sabe	2	20.0
b) No sabe	8	80.0
Total	10	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a los tesisistas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 48, Planteamiento teórico, justificación, se observa que el 80.0 % no sabe; y, el 20.0 % sí sabe.

Figura 48

Planteamiento teórico

h. Justificación

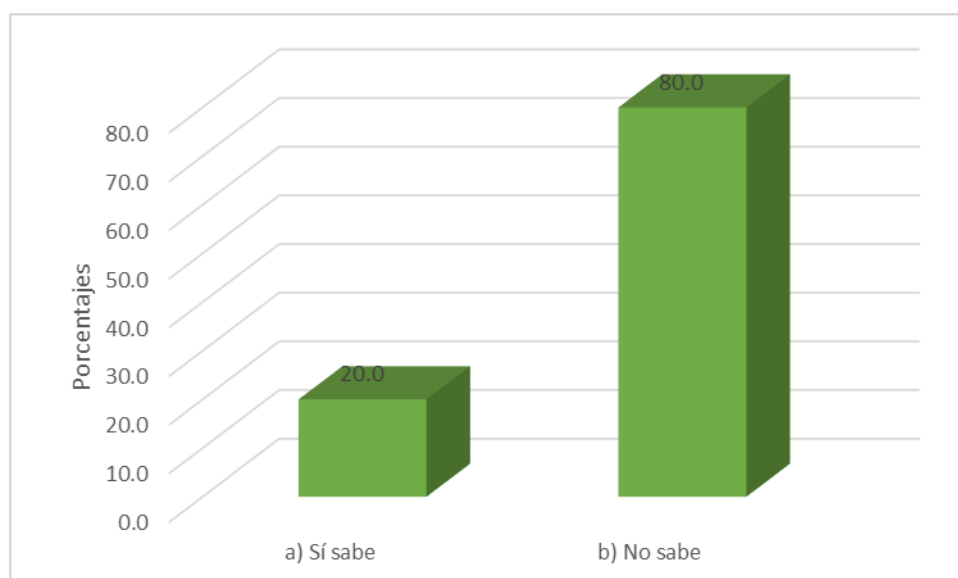


Tabla 49

Planteamiento teórico

i. Objetivos

	fi	%
a) Sí sabe	2	20.0
b) No sabe	8	80.0
Total	10	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a los tesisistas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 49, Planteamiento teórico, objetivos, se observa que el 80.0 % no sabe; y, el 20.0 % sí sabe.

Figura 49

Planteamiento teórico

i. Objetivos

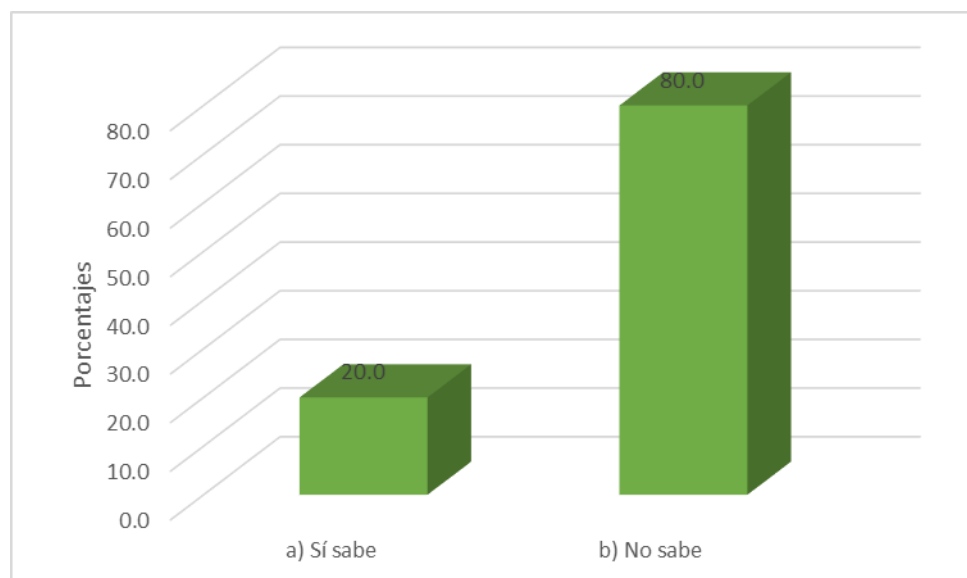


Tabla 50

Planteamiento teórico

j. Hipótesis

	fi	%
a) Sí sabe	3	30.0
b) No sabe	7	70.0
Total	10	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a los tesisas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 50, Planteamiento teórico, hipótesis, se observa que el 70.0 % no sabe; y, el 30.0 % sí sabe.

Figura 50

Planteamiento teórico

j. Hipótesis

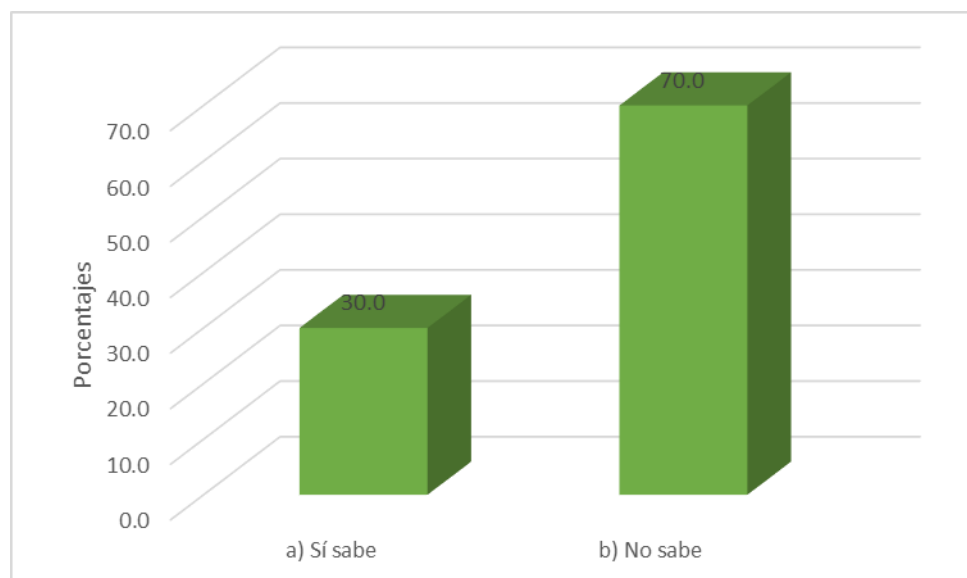


Tabla 51

Planteamiento teórico

k. Definición de términos

	fi	%
a) Sí sabe	1	10.0
b) No sabe	9	90.0
Total	10	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a los tesisistas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 51, Planteamiento teórico, definición de términos, se observa que el 90.0 % no sabe; y, el 10.0 % sí sabe.

Figura 51

Planteamiento teórico

k. Definición de términos

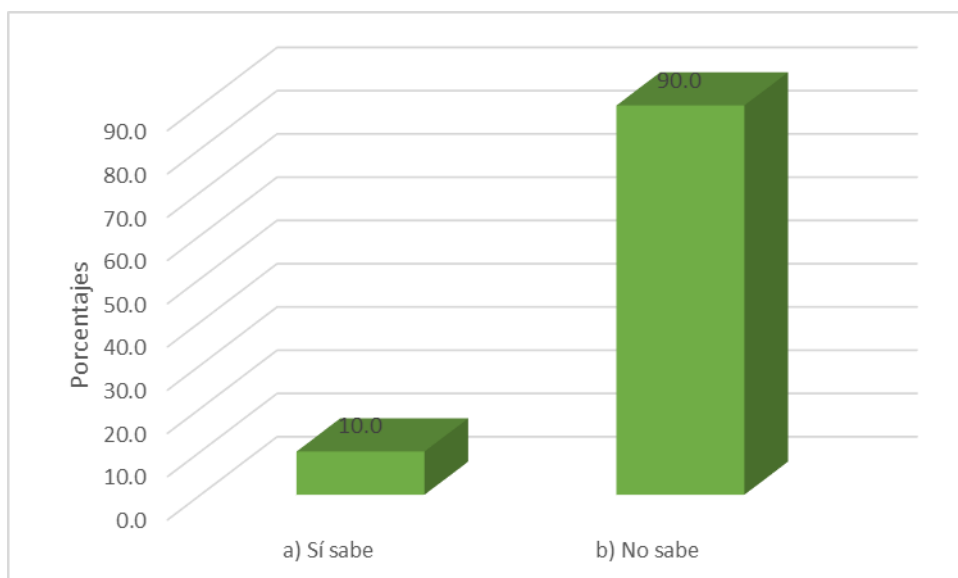


Tabla 52

Marco teórico

a. Requisitos de forma

	fi	%
a) Sí sabe	4	40.0
b) No sabe	6	60.0
Total	10	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a los tesis de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 52, Marco teórico, requisitos de forma, se observa que el 60.0 % no sabe; y, el 40.0 % sí sabe.

Figura 52

Marco teórico

a. Requisitos de forma

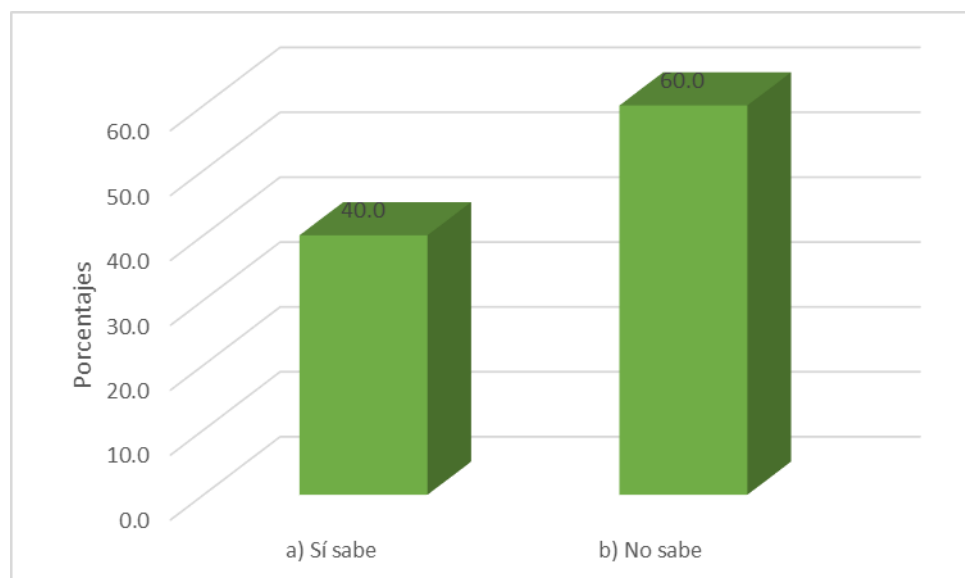


Tabla 53

Marco teórico

b. Requisitos de fondo

	fi	%
a) Sí sabe	2	20.0
b) No sabe	8	80.0
Total	10	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a los tesisistas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 53, Marco teórico, requisitos de fondo, se observa que el 80.0 % no sabe; y, el 20.0 % sí sabe.

Figura 53

Marco teórico

b. Requisitos de fondo

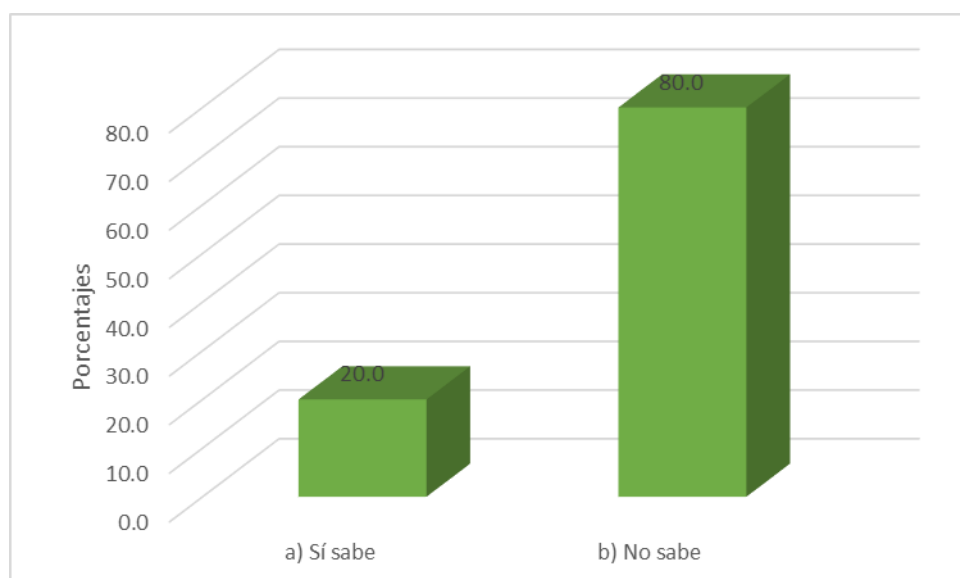


Tabla 54

Planteamiento metodológico

a. Método

	fi	%
a) Sí sabe	4	40.0
b) No sabe	6	60.0
Total	10	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a los tesis de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 54, Planteamiento teórico, método, se observa que el 60.0 % no sabe; y, el 40.0 % sí sabe.

Figura 54

Planteamiento metodológico

a. Método

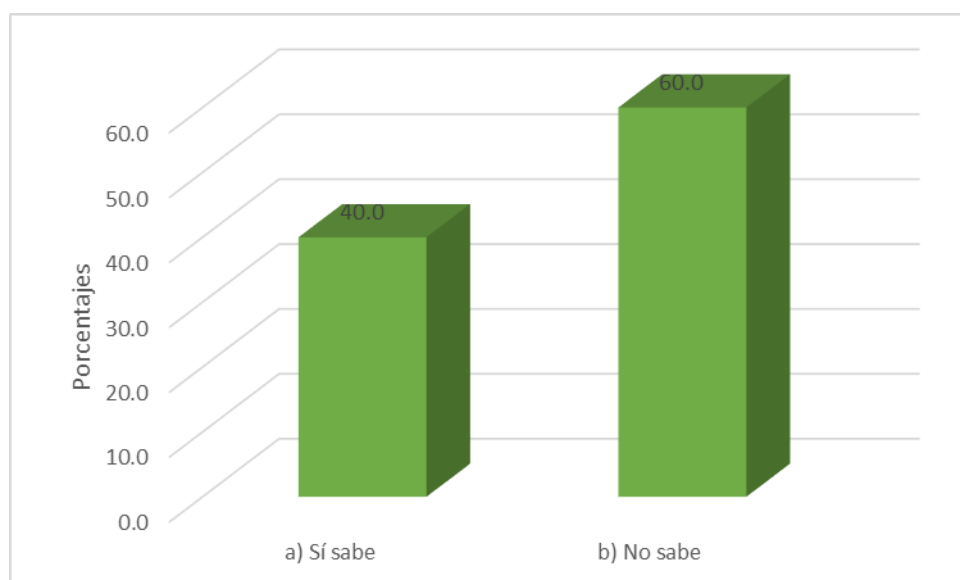


Tabla 55

Planteamiento metodológico

b. Diseño

	fi	%
a) Sí sabe	0	0.0
b) No sabe	10	100.0
Total	10	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a los tesisas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 55, Planteamiento teórico, diseño, se observa que el 100.0 % no sabe; y, el 0.0 % sí sabe.

Figura 55

Planteamiento metodológico

b. Diseño

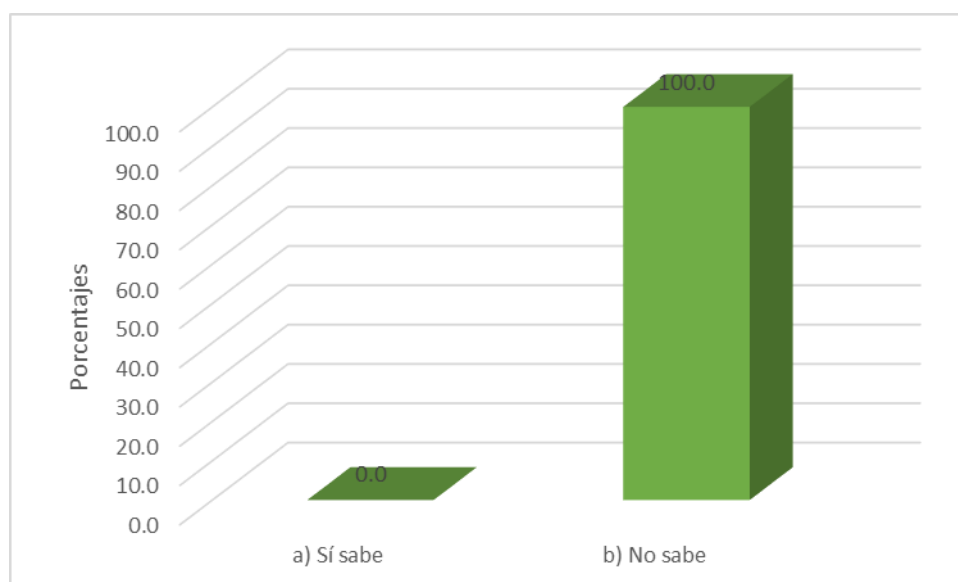


Tabla 56

Planteamiento metodológico

c. Técnicas

	fi	%
a) Sí sabe	2	20.0
b) No sabe	8	80.0
Total	10	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a los tesisistas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 56, Planteamiento metodológico, técnicas, se observa que el 80.0 % no sabe; y, el 20.0 % sí sabe.

Figura 56

Planteamiento metodológico

c. Técnicas

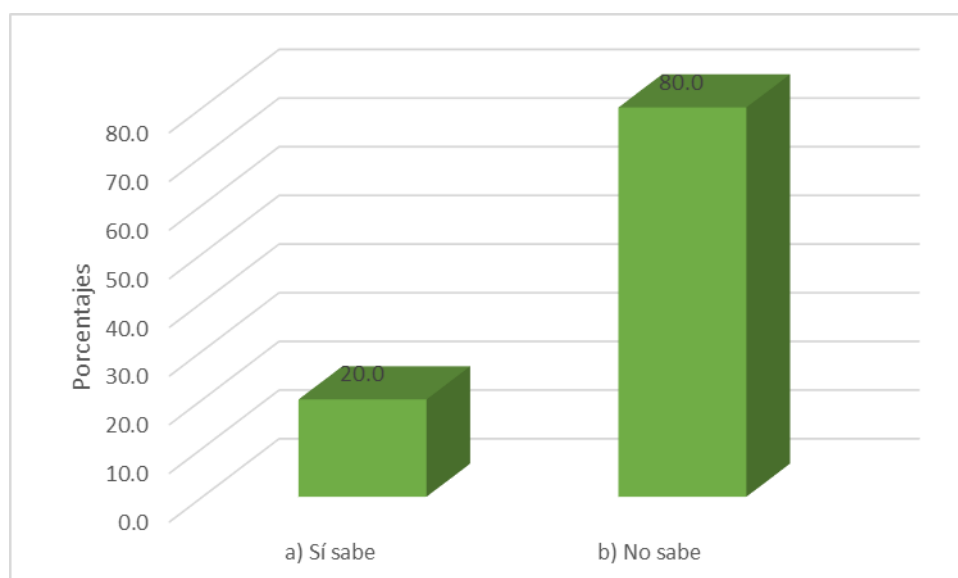


Tabla 57

Planteamiento metodológico

d. Instrumentos

	fi	%
a) Sí sabe	2	20.0
b) No sabe	8	80.0
Total	10	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a los tesisistas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 57, Planteamiento metodológico, instrumentos, se observa que el 80.0 % no sabe; y, el 20.0 % sí sabe.

Figura 57

Planteamiento metodológico

d. Instrumentos

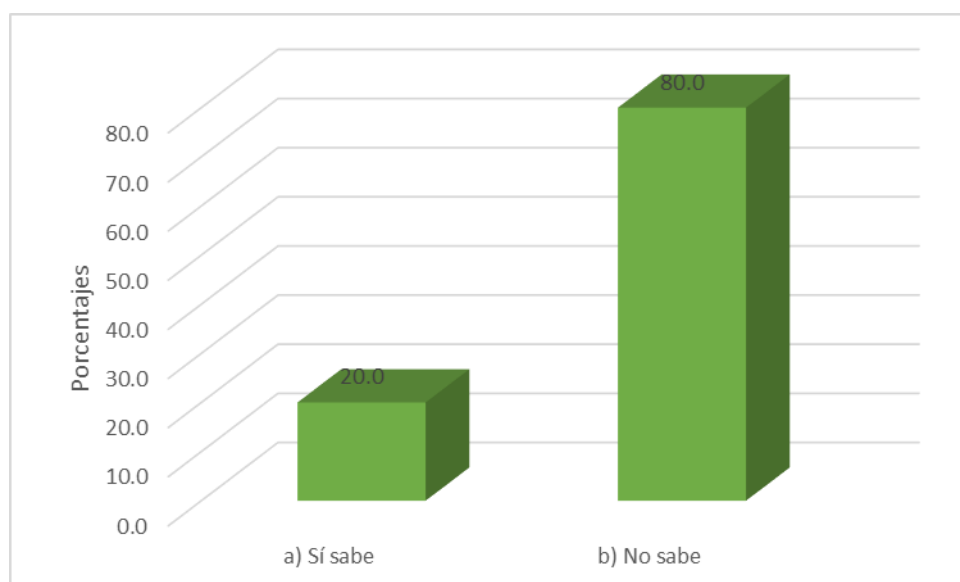


Tabla 58
Planteamiento metodológico
e. Ubicación espacial

	fi	%
a) Sí sabe	2	20.0
b) No sabe	8	80.0
Total	10	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a los tesisistas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 58, Planteamiento metodológico, ubicación espacial, se observa que el 80.0 % no sabe; y, el 20.0 % sí sabe.

Figura 58
Planteamiento metodológico
e. Ubicación espacial

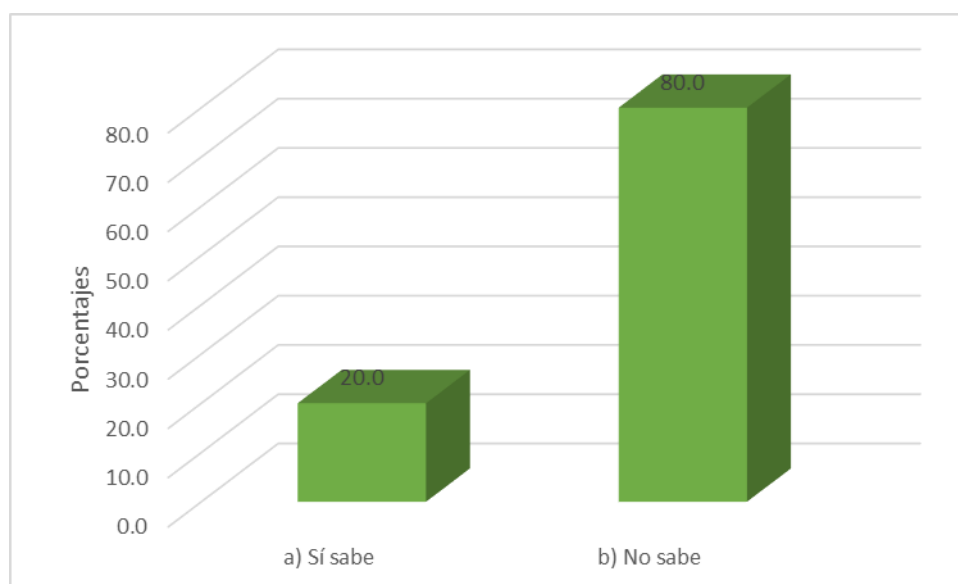


Tabla 59

Planteamiento metodológico

f. Ubicación temporal

	fi	%
a) Sí sabe	2	20.0
b) No sabe	8	80.0
Total	10	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a los tesisistas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 59, Planteamiento metodológico, ubicación temporal, se observa que el 80.0 % no sabe; y, el 20.0 % sí sabe.

Figura 59

Planteamiento metodológico

f. Ubicación temporal

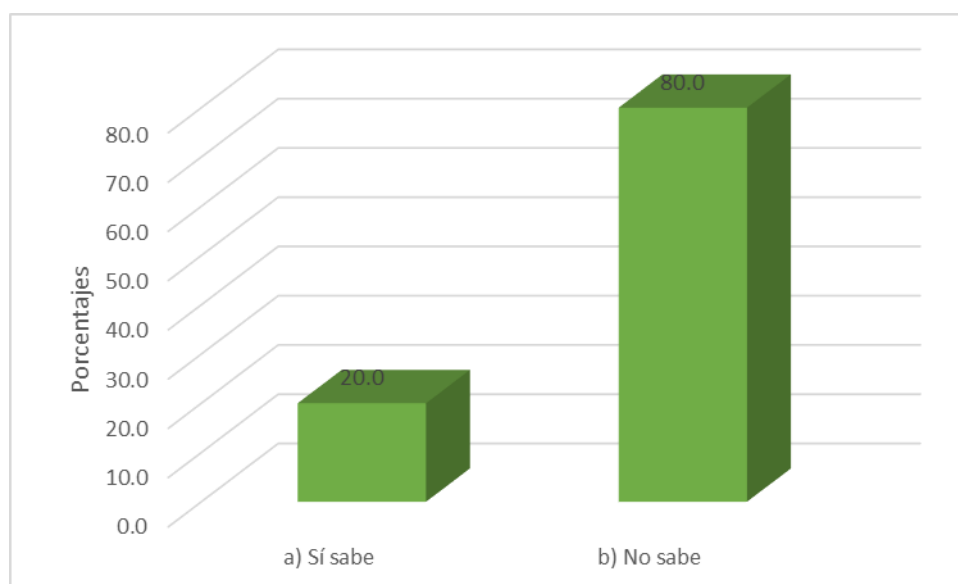


Tabla 60

Planteamiento metodológico

g. Unidades de estudio

	fi	%
a) Sí sabe	0	0.0
b) No sabe	10	100.0
Total	10	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a los tesisistas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 60, Planteamiento metodológico, unidades de estudio, se observa que el 100.0 % no sabe; y, el 0.0 % sí sabe.

Figura 60

Planteamiento metodológico

g. Unidades de estudio

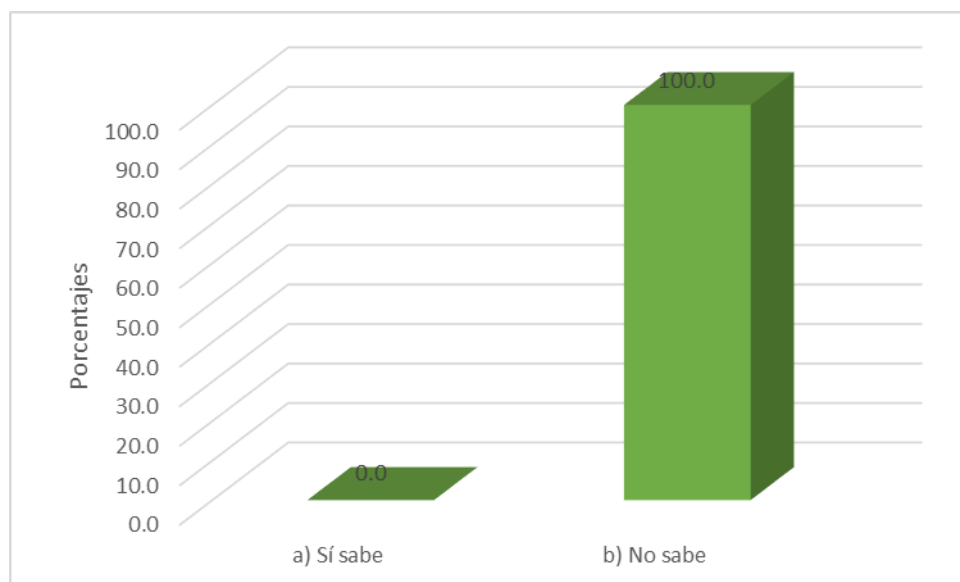


Tabla 61

Planteamiento metodológico

h. Estrategias de recolección de datos

	fi	%
a) Sí sabe	0	0.0
b) No sabe	10	100.0
Total	10	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a los tesisistas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 61, Planteamiento metodológico, estrategias de recolección de datos, se observa que el 100.0 % no sabe; y, el 0.0 % sí sabe.

Figura 61

Planteamiento metodológico

h. Estrategias de recolección de datos

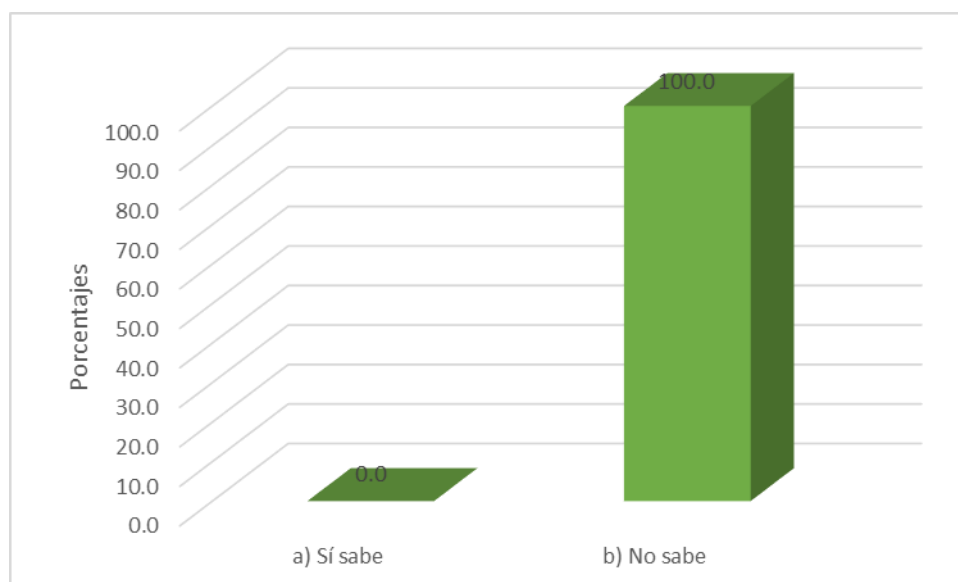


Tabla 62

Planteamiento metodológico

i. Estrategias de procesamiento de datos

	fi	%
a) Sí sabe	0	0.0
b) No sabe	10	100.0
Total	10	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a los tesisistas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 62, Planteamiento metodológico, estrategia de procesamiento de datos, se observa que el 100.0 % no sabe; y, el 0.0 % sí sabe.

Figura 62

Planteamiento metodológico

i. Estrategias de procesamiento de datos

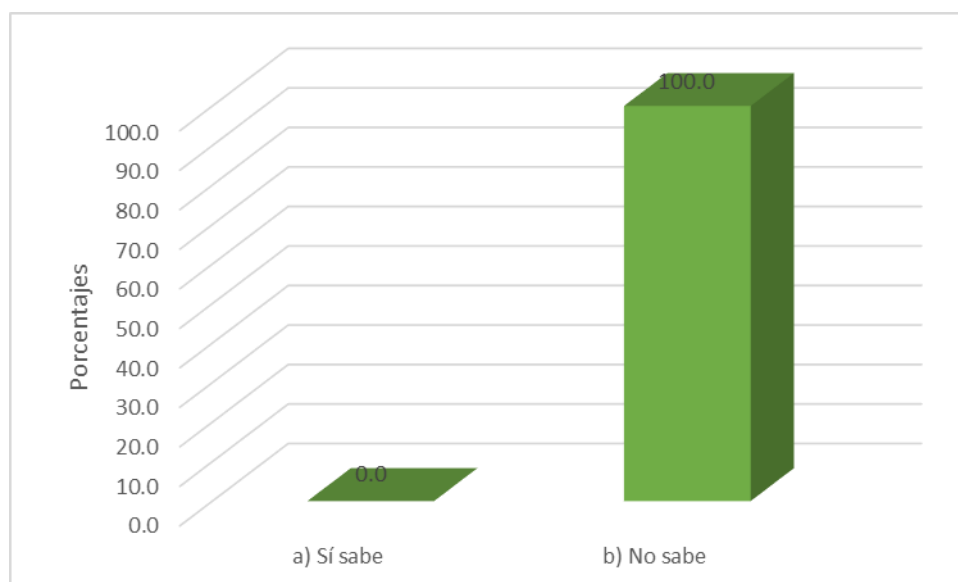


Tabla 63

Resultados

a. Presentación

	fi	%
a) Sí sabe	4	40.0
b) No sabe	6	60.0
Total	10	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a los tesisas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 63, Resultados, presentación, se observa que el 60.0 % no sabe; y, el 40.0 % sí sabe.

Figura 63

Resultados

a. Presentación

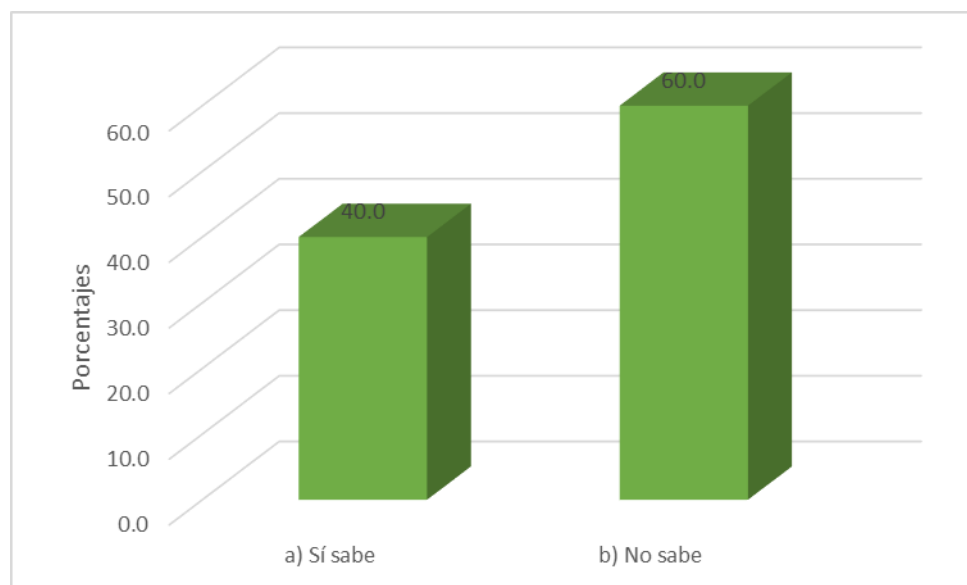


Tabla 64

Resultados

b. Análisis / Interpretación

	fi	%
a) Sí sabe	4	40.0
b) No sabe	6	60.0
Total	10	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a los tesisistas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 64, Resultados, análisis / interpretación, se observa que el 60.0 % no sabe; y, el 40.0 % sí sabe.

Figura 64

Resultados

b. Análisis / Interpretación

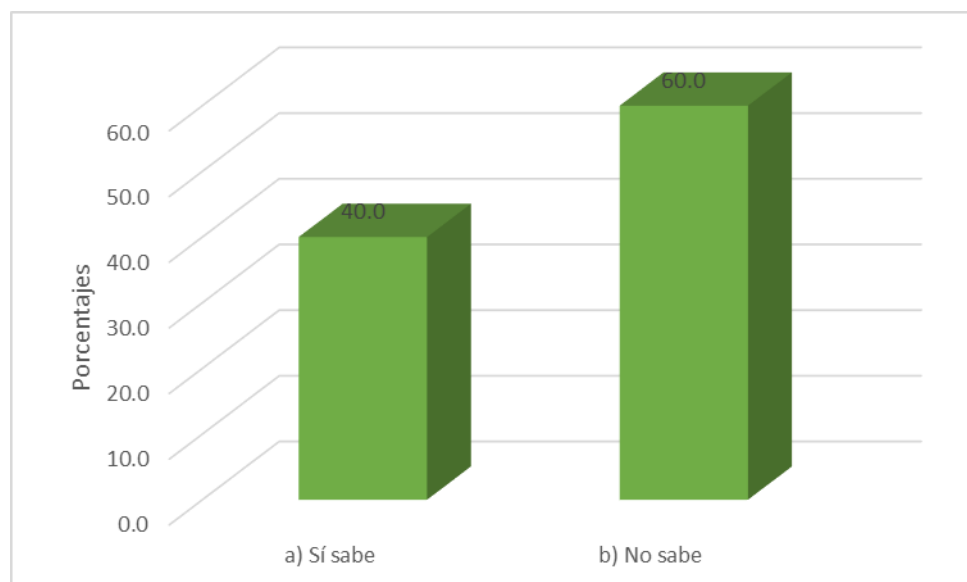


Tabla 65

Conclusiones

a. Presentación

	fi	%
a) Sí sabe	4	40.0
b) No sabe	6	60.0
Total	10	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a los tesisas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 65, Conclusiones, presentación, se observa que el 60.0 % no sabe; y, el 40.0 % sí sabe.

Figura 65

Conclusiones

a. Presentación

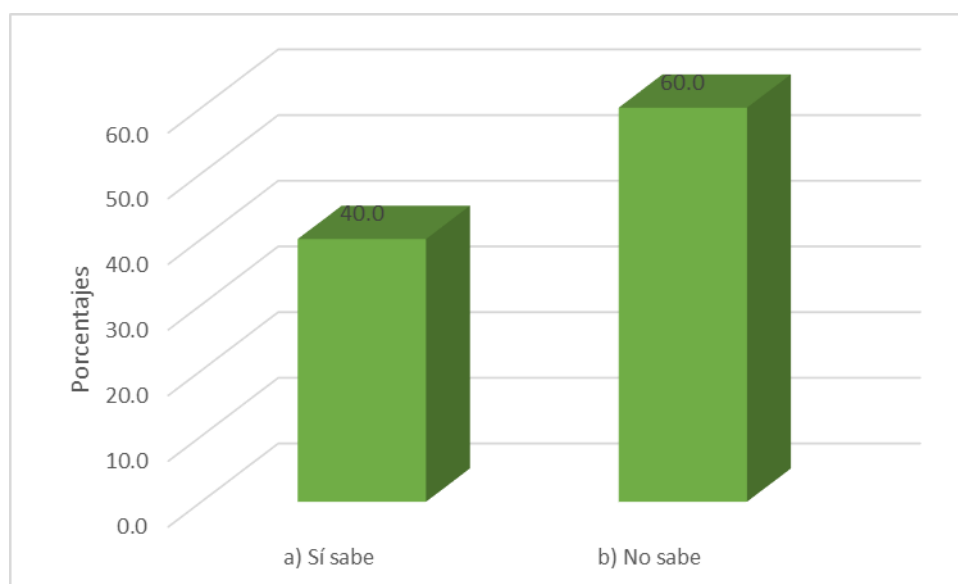


Tabla 66

Conclusiones

b. Análisis / Interpretación

	fi	%
a) Sí sabe	4	40.0
b) No sabe	6	60.0
Total	10	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a los tesisistas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 66, Conclusiones, análisis / interpretación, se observa que el 60.0 % no sabe; y, el 40.0 % sí sabe.

Figura 66

Conclusiones

b. Análisis / Interpretación

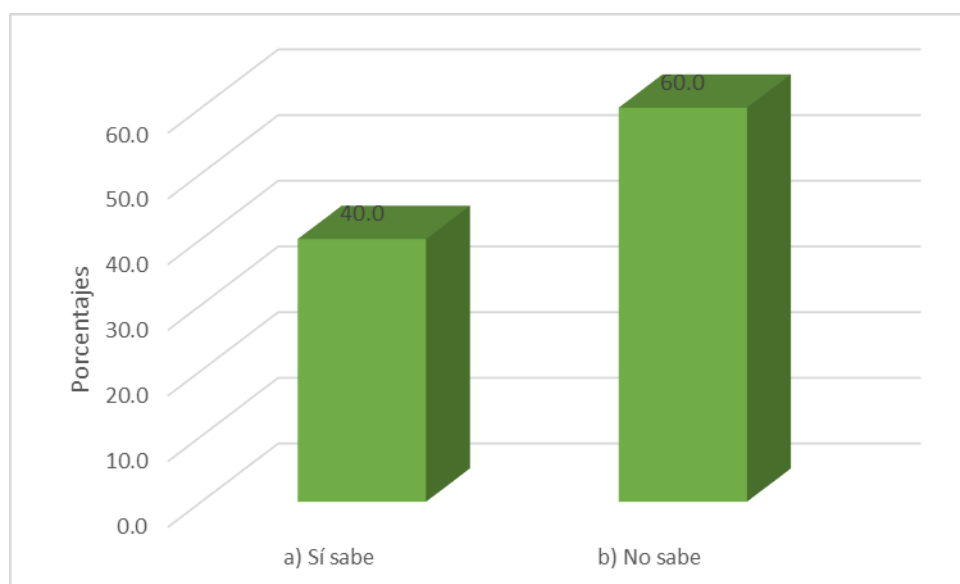


Tabla 67

Bibliografía

	fi	%
a) Sí sabe	1	10.0
b) No sabe	9	90.0
Total	10	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a los tesis de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 67, Bibliografía, se observa que el 90.0 % no sabe; y, el 10.0 % sí sabe.

Figura 67

Bibliografía

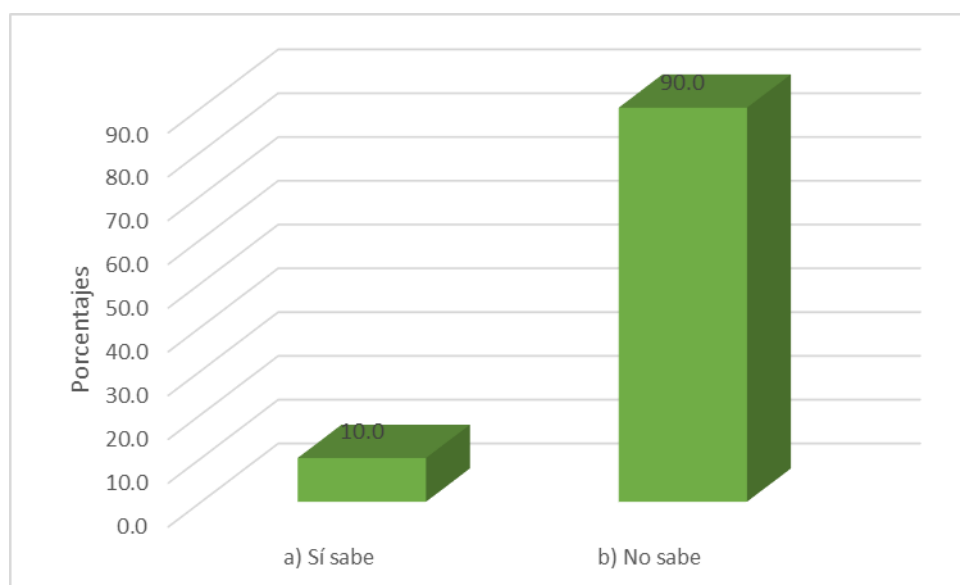


Tabla 68

Anexos

a. Presentación

	fi	%
a) Sí sabe	1	10.0
b) No sabe	9	90.0
Total	10	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a los tesisistas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 68, Anexos, se observa que el 90.0 % no sabe; y, el 10.0 % sí sabe.

Figura 68

Anexos

a. Presentación

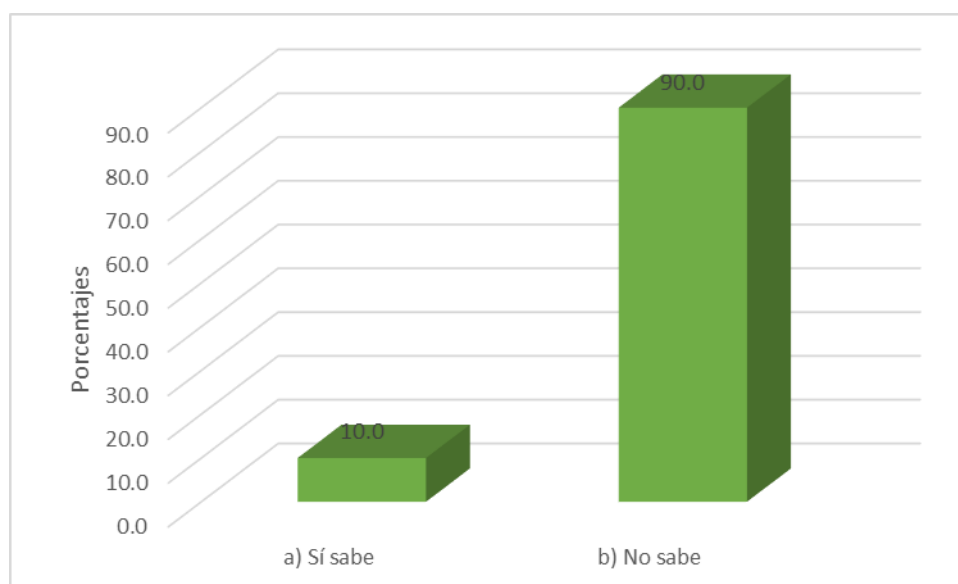


Tabla 69

Anexos

b. Pertinencia

	fi	%
a) Sí sabe	1	10.0
b) No sabe	9	90.0
Total	10	100.0

FUENTE: Instrumento aplicado a los tesisas de la Escuela Profesional de Filosofía, de la Universidad Nacional de San Agustín. Fecha: 2016-04-08.

ELABORACIÓN: LÁZARO Q., Felipe A.

En la Tabla 69, Anexos, pertinencia, se observa que el 90.0 % no sabe; y, el 10.0 % sí sabe.

Figura 69

Anexos

b. Pertinencia

